

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Rosa Maria Alves Gomes

**O texto poético como fonte histórica:  
Um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade**

Rosa Maria Alves Gomes

**O texto poético como fonte histórica:  
Um estudo com alunos do 11º ano  
de escolaridade**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Rosa Maria Alves Gomes

**O texto poético como fonte histórica:  
Um estudo com alunos do 11º ano  
de escolaridade**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica  
em Ensino da História e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu Melo**

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS  
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE  
COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**A meus pais, pelo alento permanente  
que sempre souberam dispensar.**

## **AGRADECIMENTOS**

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Maria do Céu Melo pelo empenho, disponibilidade e constante encorajamento dispensado ao longo do processo de produção deste estudo.

Ao Director da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, Dr. José Alfredo Rodrigues Mendes, onde se realizou este estudo.

Aos alunos envolvidos neste estudo, pois sem a sua prestável colaboração esta investigação não seria concretizada.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Lina, ao Alfredo e à Elisa, pelos momentos de trabalho agradavelmente partilhados.

Ao Luís, à Clara e ao Inácio pela colaboração pronta, competente e amiga que dispensaram nos arranjos finais.

Finalmente, à Doutora Rita Correia, da Hemeroteca Municipal de Lisboa, pela disponibilidade e simpatia com que nos acolheu.

## RESUMO

Este estudo enquadra-se na linha de pesquisa em Educação Histórica que tem vindo a ser desenvolvida na Universidade do Minho. Trata-se de um estudo descritivo, de natureza predominantemente qualitativa, e desenvolve-se em torno da leitura e interpretação de fontes poéticas. Procura identificar que tipo de compreensão e interpretação os alunos desenvolvem quando colocados perante textos poéticos enquanto fontes históricas.

Esta investigação foi desenvolvida em contexto escolar, envolvendo alunos do Ensino Secundário, 11º e 12º anos de escolaridade, de uma escola do Vale do Ave, Norte de Portugal. A recolha de dados do estudo principal foi precedida por um estudo exploratório. Aplicou-se um questionário (ficha de trabalho) desenvolvido a partir da utilização de textos poéticos, que propunha a realização de tarefas que implicavam a análise heurística das fontes, a contextualização e a argumentação.

À selecção das fontes históricas primárias poéticas subjazeu a intenção de utilizar fontes pouco habituais na aula de História, para procurarmos compreender os processos de compreensão e interpretação de fontes históricas e estabelecer possíveis ilações para o ensino da História.

Estas interrogações estiveram na base da formulação das questões de investigação que desencadearam este estudo:

*- Que tipo de compreensão e interpretação os alunos apresentam durante a leitura de um texto poético enquanto fonte histórica?*

*- Qual é a relevância que os alunos atribuem ao texto poético na aprendizagem da História?*

Esperamos que as conclusões deste estudo possam contribuir para a reflexão e consequente melhoria das práticas pedagógicas no ensino da História.

## **ABSTRACT**

This study is set within the research framework on Historic Education which has been developed in the University of Minho. It is a descriptive study, mainly qualitative, and it revolves around the reading and interpretation of poetic sources. It seeks to identify the types of understanding and comprehension the students develop when faced with poetic texts as historical sources.

This investigation was carried out in a school context and it involved students from the secondary education, in the 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades, from a school in “Vale do Ave” in the north of Portugal. An exploratory study preceded the data gathering for the main study. A questionnaire (worksheet) was designed based on the use of poetic texts and suggested fulfilling tasks that required a heuristic analysis of the sources, the contextualization and argumentation.

Underlying the selection of poetic primary historical sources was the intention of using rather unusual sources in the History classes, in order to seek to comprehend the processes of understanding and interpreting historical sources and to establish likely conclusions to the teaching of History.

These questions constituted the starting point in formulating the research queries that triggered this study:

*-What type of understanding and interpretation do students present during the reading of a poetic text as a historical source?*

*-What's the relevance that the students give to the poetic text in their process of learning History?*

We hope the conclusions of this study will contribute to the reflection and thus an improvement in the teaching methods in History.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 .....	6
Ensinar História: o que se ensina e o que se aprende .....	6
1. Da História ao ensino da História.....	6
2. A literatura como fonte histórica .....	17
CAPÍTULO 2 .....	30
Contextualização histórica das fontes utilizadas .....	30
CAPÍTULO 3 – O Estudo.....	41
3.1 Objectivo do Estudo.....	42
3.2 Contextualização do Estudo .....	44
3.3 Implementação do estudo: momentos e instrumento .....	45
3.4 Metodologia de análise: categorias e procedimentos de análise.....	50
3.5 Estudo exploratório.....	55
CAPÍTULO 4 – Análise e Discussão dos Dados .....	64
4.1 Análise das respostas às questões de heurística da fonte.....	65
4.2 Análise das respostas às questões de contextualização e argumentação .....	77
4.3 Conclusões parcelares deste estudo .....	90
Reflexões Finais .....	93
5.1 As respostas às perguntas de investigação .....	94



5.2 Algumas Implicações.....	98
Referências bibliográficas .....	101
ANEXOS.....	108
ANEXO 1.....	109
ANEXO 2.....	111
ANEXO 3.....	113
ANEXO 4.....	115
Questionário 1 (estudo Exploratório) .....	116
ANEXO 5.....	119
Questionário 2 (estudo Principal) .....	120

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Desenho do estudo	42
Quadro 2 – Domínios e metodologia de análise	51
Quadro 3 – Conhecimento substantivo histórico: contextualização e argumentação	52
Quadro 4 – Categorias para as relações semânticas presentes nas respostas de contextualização/argumentação	53
Quadro 5 – Distribuição das ocorrências das narrativas por aluno e categoria (questão de Contextualização)	80
Quadro 6 - Distribuição das ocorrências das narrativas por aluno e categoria (questão de argumentação)	87

## **Índice de Gráficos**

Gráfico nº 1: Distribuição de ocorrências das narrativas por categoria nas questões de contextualização e de argumentação	83
Gráfico nº 2: Comparação da distribuição de ocorrências das narrativas por categoria, nas questões de contextualização e de argumentação	91

# A prosa explica, a poesia implica.

Sophia de Mello Breyner Andresen

## INTRODUÇÃO

A História tem sido cotejada, no limiar do século XXI, com novos problemas. Tem-se questionado, de um modo quase incessante, a sua importância e a sua utilidade no mundo coetâneo. As rápidas mutações do mundo actual têm provocado alterações e adaptações nos sistemas educativos de todos os países do mundo, obrigando a reequacionar para que serve estudar História? De facto, a Educação é, nos dias de hoje, alvo de entusiastas discussões acerca das diferentes formas de abordar as temáticas e conteúdos constantes nos programas a leccionar. As investigações realizadas no domínio da Educação Histórica procuram dar respostas para um ensino da História com maior interesse e significado para os jovens. Ao longo da última década, variados estudos têm sido realizados em diversos países, nomeadamente em Portugal e na Universidade do Minho, em torno do uso de vários tipos de evidências pelos alunos. No entanto, não existia ainda, nenhum estudo que se debruçasse sobre a importância do texto poético na aprendizagem da História.

As mudanças dos paradigmas do conhecimento histórico facilitaram a reelaboração dos seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de História com o saber apreendido na vivência quotidiana de cada um. Artefactos, cartazes, cartoons, textos verbais escritos, músicas, fotografias... têm sido estudados enquanto fontes, e por vezes enquanto formas de linguagem que os alunos utilizam para expressar o conhecimento histórico aprendido.

O conceito de evidência «encoraja o uso de vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu».

(Ashby, 2001: 37). Neste conceito amplo de evidência, integra-se a análise/interpretação do texto poético. A produção cultural, que se expressa por meio de diferentes linguagens, transforma-se em evidência quando, de material original, isto é, de produção não-intencional, passa a revestir finalidades de fonte de interpretação do passado, logo um instrumento promotor do desenvolvimento de conceitos na aula de História.

As dificuldades de leitura da literatura poética não decorrem simplesmente do desconhecimento prévio deste género literário, mas também da falta de leitura e ou do pouco contacto que hoje os jovens têm com a literatura, e em particular com a poesia. Como afirma Pais (1999:40), em relação aos 'romances históricos' «é possível que os baixos índices de leitura entre os jovens estudantes os desmobilize destas apresentações da História».

Para respondermos à necessidade de preservar a memória colectiva, para conservar e vivificar as heranças passadas, temos que disponibilizar aos jovens um vasto conjunto de fontes documentais que permitam mais do que uma reconstituição simplista de um determinado tempo e lugar. Não podemos, pois, ignorar as sensibilidades dos sujeitos que construíram essa História, pelo que é necessário analisá-las à luz dos seus contextos social, económico e político, interferindo adequadamente na leitura e interpretação dessas fontes, porquanto as informações veiculada pelas fontes são fruto dos acontecimentos de um determinado momento histórico. Como destaca Le Goff (1996: 547) «O documento não é inócuo. É antes, de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da História, da época, da sociedade que a produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver, talvez esquecido, durante as quais continua a ser manipulado, ainda que pelo silêncio».

No entanto, a credibilidade dispensada aos documentos/fontes históricas por parte de alunos e professores acaba, muitas vezes, por determinar a rejeição de fontes menos usuais e ou cuja complexidade do ponto de vista da sua literacia é maior. A esta valorização do *documentum* não é alheio o lugar de destaque que lhe conferem historiadores, professores e manuais escolares, que abundantemente o extractam, em detrimento de outras fontes igualmente importantes na construção de um conhecimento histórico que se pretende multiperspectivado.

Entendemos que Ensinar História pressupõe um trabalho aturado com fontes diversificadas, pois é uma forma de incentivar saberes e de desenvolver competências para as indagar, reconhecer problemas e contradições, procurar soluções ou explicações históricas com sentido.

A competência do Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, embora tendo uma dimensão transversal no currículo, constitui-se, no contexto da História, como componente específica do conhecimento. É, sem dúvida, parte integrante da construção do conhecimento histórico e torna fundamental o modo como se trabalha a informação e a maneira como esse tratamento se transforma, progressivamente, numa compreensão e num discurso fundamentado e estruturado. Tal como é referido na Nota Introdutória do Programa de História A, do Ensino Secundário (2001: 5):

*«(...) porque a vertente pedagógica que se adopta decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objecto de apropriação consciente pelos jovens. É assim que, nas metodologias que se considera indispensável promover, a análise das fontes tem um papel insubstituível. Com efeito, ela contribuirá para o desenvolvimento nos jovens de uma perspectiva crítica; e promoverá também o reforço de uma dimensão ética, já que as inferências inevitáveis de efectuar repousarão em argumentos de carácter documental.*

*Abre-se desse modo o campo para a promoção de aquisições científicas sólidas e, simultaneamente, ao nível do agir, para a integração de hábitos de ponderação de opções, promotores da intervenção consciente e democrática dos jovens na vida colectiva (...).*».

Os novos desafios no domínio da educação torna-nos cada vez mais conscientes, enquanto profissionais do ensino, da necessidade de praticar um ensino interrogativo e explicativo, capaz de mobilizar as estruturas do pensamento, cultivando a curiosidade, a experimentação e a pesquisa, ainda que devidamente adequada ao perfil de aprendizagem e ano de escolaridade do aluno. Como declara Carretero (1997:84), «é importante levar-se em conta que, embora o ensino da História implique a transmissão de um conhecimento sobre o passado, este faz-se por meio de ferramentas conceituais que têm sentido no presente». Ensinar História exige, cada vez mais, uma interacção permanente entre professor e aluno que passa pela relação constante entre passado e presente, pela exploração das ideias tácitas dos alunos, para a partir delas construir um quadro histórico estruturado e significativo.

Creemos que a História, ao ter um papel determinante na formação dos nossos jovens, deverá ser leccionada com enorme sentido de responsabilidade, centrada numa cultura da exigência e num trabalho de investigação sistemático. Neste quadro afigura-se bastante pertinente a promoção de situações de aprendizagem numa perspectiva construtivista, centrando-se na interpretação de fontes, na produção de inferências, no confronto de diversas perspectivas, na formulação de hipóteses explicativas, no desenvolvimento do sentido crítico, que mobilizem estratégias cognitivas as mais diversificadas possíveis. É com esta preocupação que surge o nosso estudo, inscrito nas novas correntes pedagógicas, procurando incitar os professores de História a reflectirem sobre as suas práticas de ensino a partir de um estudo que pretende ser inovador.

No primeiro capítulo, *Ensinar História: o que se ensina e o que se aprende*, procuramos fazer uma abordagem reflexiva acerca do ensino à luz de novos paradigmas e abordagens, considerando de grande importância compreender a forma como se produz o conhecimento histórico. Esta abordagem implica a referência aos contributos e influências de vários investigadores do campo da cognição e da educação. Abordamos também, neste capítulo, a importância do trabalho com fontes, dando destaque particular à competência inscrita nas propostas curriculares – Tratamento de Informação/Utilização de Fontes. De entre as diversas fontes que devem subjazer ao ensino da História, destacamos as fontes literárias.

No capítulo dois, *Contextualização histórica das fontes utilizadas*, procedemos ao enquadramento histórico das fontes poéticas utilizadas neste estudo. Procuramos explicar o quadro político-social que esteve na base da intensa produção poética do período conturbado das Invasões Francesas a Portugal.

O capítulo três, *O Estudo*, encontra-se subdividido em cinco secções: o objectivo do estudo, a contextualização do estudo, implementação do estudo: momentos e instrumento, metodologia de análise: categorias e procedimentos de análise e o estudo exploratório.

No capítulo quatro, *Análise e Discussão dos Dados*, é apresentada a análise dos dados empíricos obtidos, através de abordagem descritiva, de natureza predominantemente qualitativa. A análise dos dados foi feita em dois momentos: análise das respostas às questões de heurística da fonte, e a análise das respostas às questões de contextualização e argumentação. São apresentados e discutidos os dados obtidos com base nas respostas e narrativas produzidas pelos alunos. Procede-se à demonstração do processo de análise qualitativa, recorrendo a respostas exemplificativas. Apresentam-se, por fim, algumas conclusões parcelares do estudo.

No capítulo cinco, *Reflexões Finais*, discutem-se os dados a partir dos quais emergiram algumas conclusões gerais, bem como as implicações do estudo para o Ensino da História.

É expectável que este estudo venha a contribuir para uma reflexão acerca do ensino da História, tornando-o mais adequado às novas realidades e desafios contemporâneos.



## **CAPÍTULO 1**

### **Ensinar História: o que se ensina e o que se aprende**

«A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais» (Pierre Nora)

«(...) a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele» (Marc Bloch)

#### **1. Da História ao ensino da História**

Sem o conhecimento histórico do nosso passado não compreenderíamos quem somos. Possuir sentido de identidade e de pertença emerge no espaço das memórias partilhadas, que nos permitem descobrir como os Homens viveram, sentiram, pensaram e experienciaram. A História encerra em si uma polissemia que necessitamos de decodificar e interpretar, e que o seu ensino é também uma forma de a fazer que se traduz em actos de partilhar ... contar aquilo que aconteceu. Esta partilha depende da forma como esse passado é contado, narrado, ou seja, da forma como é historicizado. Esta assunção tem estado na base de uma discussão alargada em torno das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas aulas de História que estão, paulatinamente, a modificar-se através da adopção de metodologias activas e dialógicas que possibilitem aos alunos interpretar e pensar criticamente a História. A construção desta cognição só pode ser edificada através da utilização sistemática de uma diversidade de fontes, que desenvolvam nos alunos várias competências: a de avaliar as evidências; aprender a interpretar as evidências; aprender a cruzar vários tipos de evidências; a capacidade de avaliar perspectivas diferentes e em

última análise aprender a elaborar discursos argumentativos lógicos e coerentes assentes numa diversidade de dados que lhes são fornecidos pelas fontes.

Reconhecemos que o discurso historiográfico é cada vez mais polifónico, já que a História é cada vez mais apresentada por uma pluralidade de narrativas, representações e ideologias. Este facto 'obriga' a que o seu ensino deva assentar no desenvolvimento da capacidade de interpretação em detrimento da memorização dos nomes, datas, acontecimentos isolados dos contextos socioculturais específicos e das suas dinâmicas. O papel do professor afigura-se essencial, pelo que é necessário suscitar a reflexão acerca dos seus saberes e a forma como os aplica. Pois, se é verdade que os modos de compreender a História se reflectem nos modos de a fazer, também é verdade que os modos de a ensinar também se repercutem na forma de os entender. Como afirma Pais (1999: 16-17):

*«Ora, o desafio do ensino repousa, em grande parte, na responsabilidade de se saber o que se transmite. E o que se transmite é também um saber que tende a perpetuar a experiência humana considerada como 'histórica', isto é, tudo o que é vivido, pensado produzido e susceptível de ser virtualmente comunicável e memorável, a partir da cristalização de saberes cumulativos que, de alguma forma se vão transmitindo e formando em consciência social e que também é histórica».*

Actualmente, muitos professores incorporaram já nas suas práticas uma visão crítica da sua disciplina, transformando-se também eles em investigadores do conhecimento histórico em vez de meros reprodutores desse conhecimento. Segundo Melo (2003b: 1075) «se o professor não promove uma discussão aberta sobre a multiplicidade de interpretações dos alunos e as contrapor com a sua e de outras 'autoridades', a tendência será a valorização do seu conhecimento histórico tácito, a versão de uma historiografia específica, ou a versão do manual escolar».

Segundo este paradigma de construção do conhecimento, o professor deixou de ser a 'autoridade' única detentora do saber, e o aluno o sujeito passivo e ignorante que estudo para absorver aquilo que o professor transmitiu. O professor assume-se, cada vez mais, como o mediador/facilitador das aprendizagens e o aluno como um sujeito que desenvolve hábitos de utilizar a mente para pensar criticamente a História. Os paradigmas de inteligência mais abstractos e activos que desvalorizam a memória como método de ensino único parecem estar a ganhar terreno entre a nossa comunidade educativa. A escola deixou de transmitir a História como um legado simbólico unitário e coerente, pelo contrário, a História substancia-se numa diversidade de formas de natureza económica,

política e social, daí resultando conflitos de interpretação, novos conhecimentos, que transformam a História numa ciência onde não há certezas, há dúvidas, ambiguidades e inconstâncias explicativas que tornam vulneráveis as formas de transmissão do conhecimento histórico. Duby (1992) é um dos historiadores que muito tem defendido a relatividade dos factos, que segundo este historiador, é o principal motivo pelo qual a História se renova, ao se fundamentar em factos cuja importância vai variando e que podem ser reinterpretados.

A História deve, pois, ensinar-se a partir de várias fontes, em diversos espaços e através de meios muito diferentes. Ensina-se e aprende-se História através dos meios de comunicação, numa visita a um museu ou numa exposição, pela leitura de jornais, revistas e obras literárias como romances históricos, textos poéticos etc. Por tudo isto, ensinar História significa dar sentido à prática pedagógica diária, promovendo o ensino da História baseado na interpretação das evidências existentes. A sua análise permite aos alunos construir generalizações e interpretações historicamente válidas e devidamente contextualizadas. Fosnot (1999: 20) destaca que «a tarefa do professor não é apenas a de dispensar o conhecimento mas mais, a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para construir». Também Barton (2001) enfatiza que os professores devem dar aos alunos os instrumentos intelectuais necessários para que eles possam tirar deles o seu próprio sentido. Só assim formaremos alunos historicamente competentes.

Ensinar História não se limita a apresentar os factos no seu contexto espaço-temporal acompanhados de uma diversidade de documentos que façam prova da sua existência. No ensino da História, o domínio dos conceitos, quer sejam substantivos ou de segunda ordem, é fundamental para uma melhor compreensão histórica. No entanto, a interiorização de que o conhecimento histórico também passa pelo domínio dos conceitos criou a ideia de que algumas faixas etárias não possuem ainda maturação suficiente que lhes permita a elaboração de raciocínios abstractos para dominar determinados conceitos, pondo em causa a adequação do ensino de algumas temáticas em determinadas idades.

Neste contexto, desenvolveram-se vários estudos no âmbito das Ciências Naturais, da Matemática e da Psicologia Cognitiva, dos quais se destacam os estudos de Piaget e de Vygotsky. Nos seus estudos analisaram o desenvolvimento cognitivo, o modo como se processa a aprendizagem e a problemática relacionada com a aquisição de determinados conceitos. Estes estudos têm estado na base do Construtivismo Social, onde a grande parte

dos currículos actuais bebeu as suas influências. Até o início do século XX assumia-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. A convicção da maior parte das sociedades era a de que qualquer diferença entre os processos cognitivos das crianças e dos adultos era sobretudo de grau: os adultos eram superiores mentalmente, do mesmo modo que o eram fisicamente, mas os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida.

Piaget (1896-1980), nos seus estudos, concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensam como os adultos, porque ainda lhes faltam adquirir certas capacidades, pelo que a maneira de pensar é diferente. A sua teoria do desenvolvimento cognitivo é uma teoria que sustenta que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis (estádios). A interacção do indivíduo com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de as fazer funcionar. O eixo central, portanto, é a interacção organismo-meio e essa interacção acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida. Cada pessoa assimila as ideias acomodando-as a determinados esquemas, e é através da assimilação/acomodação que se dá o desenvolvimento das estruturas mentais e o crescimento da capacidade cognitiva. Com base nesses pressupostos, Piaget defende que a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até ao abstracto. Deste modo, a escola deve propor actividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se com as informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interacção, na qual o sujeito é sempre um elemento activo, que procura activamente compreender o mundo que o rodeia. O sujeito é apresentado como o construtor do seu próprio conhecimento. Estes estádios de desenvolvimento de Piaget determinaram etapas para o domínio conceptual e influenciaram muitas práticas pedagógicas.

Vygostky (1896-1934) apresenta, nos seus estudos, pontos de vista divergentes de Piaget, divergência que se centra na concepção de desenvolvimento. A teoria piagetiana considera-o na sua forma retrospectiva, isto é, o nível mental atingido determina o que o

sujeito pode fazer. A teoria vygostkyana considera-o na dimensão prospectiva, ou seja, enfatiza que o processo em formação pode ser concluído através da ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa. Assim, para Vygotsky, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem já que é a partir do contacto com uma pessoa mais experiente e com a vivência em meios histórico-culturais estimulantes, que as potencialidades do indivíduo são transformadas em situações que activam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais que produzem no indivíduo novas potencialidades, num processo dialéctico contínuo. Como para Vygotsky a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola desempenha um papel essencial na construção do indivíduo, pelo que deveria dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para etapas ainda não alcançadas pelos alunos, funcionando como incentivadora de novas conquistas e do desenvolvimento potencial do aluno.

A teoria piagetiana influenciou de modo significativo as investigações no campo da educação nas décadas de 60 e 70, enfatizando o desenvolvimento cognitivo ao longo dos três estádios principais, sequenciais e invariantes. Esta concepção acabou por se reflectir na discussão sobre o lugar da História no currículo. Hallam (1976) procurou compreender a partir de que idade as crianças estão aptas a pensar historicamente. Como a História obriga a pensar sobre problemas abstractos e distantes no tempo, este autor considerou que só, aproximadamente, a partir dos 16 anos as crianças eram capazes de compreender os conceitos históricos. Esta conclusão acabou por se revelar bastante nefasta para o ensino da História, uma vez que forneceu fundamentos e argumentos que sustentaram a decisão de que o ensino da História fosse suprimido do currículo nos primeiros anos de escolaridade em alguns países, nomeadamente, em Portugal.

Mas estudos e investigações posteriores questionaram esta teoria. Estudos realizados no âmbito do ensino da História acentuaram a tendência de abandono dos pressupostos piagetianos. Booth (1980; 1987) demarcou-se claramente de Piaget ao pôr em causa a aplicação dos estádios invariantes de Piaget à compreensão de conceitos históricos, considerando que a idade não era um obstáculo à aprendizagem da História. Este estudioso influenciou o aparecimento de uma nova linha de investigação na qual o pensamento do aluno passou a ser analisado em função dos níveis de progressão do conhecimento histórico, de níveis de raciocínio menos elaborados para níveis mais complexos. Os estudos anglo-saxónicos no domínio da Educação Histórica têm explorado a

compreensão dos alunos sobre conceitos históricos considerados básicos no ensino /aprendizagem da História. Neste âmbito, destacamos os estudos de Dickinson e Lee (1987) como referência na investigação do pensamento histórico das crianças. Neste estudo debatem a natureza da História defendendo que ela deve servir de base ao seu ensino. Assim, sentiram necessidade de caracterizar e compreender as ideias das crianças acerca da História.

Com o aprofundamento dos estudos neste domínio, tem-se detectado a existência de uma enorme diversidade e evolução nas formas e níveis do pensamento histórico dos alunos, constatando-se que não existe uma progressão linear e invariante da aprendizagem. Segundo Lee (2001), o pensamento histórico tende a evoluir com a idade, mas que em determinados contextos pode haver crianças de menor idade com um grau de elaboração mental superior ao de crianças mais velhas e vice-versa. Defende também que a construção do pensamento histórico envolve a compreensão de conceitos substantivos e de segunda ordem (natureza do saber histórico) sendo para tal necessário o uso de metodologias participativas (aula-oficina) e onde os alunos possam trabalhar com uma variedade de fontes históricas. Ashby (2003) afirma que a construção de inferências a partir de diversas fontes apresenta uma visão da História capaz de fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade que é activa e dinâmica.

Também Barca e Gago (2001) defendem a ideia que as crianças têm de ser ajudadas a desenvolver as suas competências de raciocínio, de fazer inferências o mais cedo possível, para que progressivamente, se tornem capazes de pensar de forma mais elaborada. É já comumente aceite que só desta forma a História pode contribuir para a formação de jovens capazes de enfrentar a complexidade em que se urde e tece a sociedade actual, para que, como enfatiza Barca (2005) os alunos entendam que a História é uma ciência prática, porque está mais próxima da vida, porque a História é em si mesma o estudo da própria vida. Com as mais recentes investigações neste domínio ficou demonstrado que os alunos possuem, mesmo antes do ingresso no ensino formal, ideias sobre diversos assuntos, e que estas ideias divergiam dos conhecimentos científicos.

Osborne & Withrock (1983) chamaram atenção para o facto de estas ideias serem ignoradas /desvalorizadas pelos professores, mas consideradas tácitas e úteis pelos alunos. Estes estudos trouxeram a lume um novo olhar para o modo como a ciência é conceptualizada e a constatação de que as ideias dos alunos apresentam coerência interna

suportada em contextos experienciais diversificados. Pelo que demonstraram, que estes conhecimentos devem ser valorizados pelos professores, devendo o ensino partir deles, pois o saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola. Melo (2003: 26) preconiza que «O professor de História deverá adoptar uma atitude didáctica diferente, proporcionando situações onde os alunos possam explicitar e ter consciência do conhecimento tácito substantivo histórico que têm, e os modos como ele interfere ou coexiste com o conhecimento histórico que aprendem na escola». O professor deve, por isso, conhecer as ideias prévias dos alunos, para a partir delas, criar materiais de aprendizagem e propor tarefas estimulantes que contribuam para a contestação das ideias alternativas que podem impedir a progressão do pensamento histórico dos alunos e consequentemente contribuir para a construção de ideias historicamente válidas. Como defende Lee (1989), se não se souber quais são as ideias dos alunos não se pode ser muito actuante na sua mudança e no desenvolvimento das competências intelectuais para pensar o passado, o presente e o futuro.

A concepção construtivista do processo ensino-aprendizagem procura promover a prática do ensino baseada em metodologias activas, que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos. As aulas devem ser pensadas, tendo por base a utilização de metodologias mais estimulantes em que o professor deve apoiar e orientar os alunos de modo a desenvolverem competências e habilidades mentais que lhes permita melhorar a compreensão. Se a História não tem existência sem fontes, porque é através delas que o historiador constrói as suas interpretações históricas e é a partir delas que o professor de História deve construir as suas aulas.

A História, enquanto disciplina, assume-se cada vez mais como indispensável para a compreensão do nosso tempo, permitindo a compreensão da mudança e da permanência tal como afirma Foucault (1988) existem rupturas e descontinuidades entre as configurações segundo as quais se organizam ao longo dos séculos o saber e as práticas humanas. Assim, cabe a cada professor de História realçar o significado e a importância da História, proporcionando uma visão alargada, diversificada e dinâmica das sociedades, orientando os alunos na descoberta da relatividade e provisoriedade do conhecimento histórico, preparando os alunos para uma maior intervenção analítica quando colocados perante diferentes fontes de informação.

A História é, como refere Mattoso (1999), mais do que uma simples comemoração do passado e dos seus acontecimentos, ela é uma forma de interpretar o presente. A História é uma ciência muito particular, que assenta na necessidade de fazer inferências a partir de fontes ou documentos.

O professor deve, por isso, promover o trabalho com fontes diversificadas, pois estas permitem reconstruir o passado histórico, dar-lhe um sentido. Estudar o passado obriga à interpretação e à expressão de pontos de vista devidamente fundamentados nas fontes, pelo que o professor de História deve expor aos alunos as múltiplas perspectivas e levá-los a pensar criticamente, a fazer inferências, a desenvolver interpretações e explicações acerca do passado correlacionando-as com a actualidade. Para que os alunos compreendam as fontes como evidência, têm de ser capazes de fazer a distinção entre a intencionalidade de uma fonte e a sua natureza não intencional, analisar, avaliar, descobrir /reconhecer contradições e a atribuição de maior ou menor significado dado às evidências apresentadas pelas fontes. A perspectiva do autor, as suas convicções político-sociais, que reflectem em maior ou menor grau as ideias de uma determinada época são outros procedimentos basilares a desenvolver nos alunos.

As fontes primárias são, pois, os alicerces essenciais à construção do edifício estruturado e estruturante pelo historiador. Como adverte Mattoso (1988: 29) «o historiador constrói um discurso que resulta da sua interpretação dos vestígios, logo não é único nem definitivo, mas provisório ‘não excluiu outras maneiras de ver’». Melo & Durães (2004) realçam a necessidade dos alunos entenderem que a História se faz de contínuas investigações, que existem diferentes pontos de vista, que as teorias e os relatos podem ser reanalisados, reinterpretados, reavaliados, reescritos e que as sínteses são sempre provisórias, transmitindo aos alunos a ideia de que toda a história escrita reflecte a interpretação de um determinado autor sobre um determinado acontecimento à luz dos seus pontos de vista pessoais, políticos e sociais. Melo & Durães (Op. cit.) enfatizam assim que os alunos deverão aprender a debater a validade, a avaliar a autenticidade e a credibilidade do que dizemos sobre o passado e compreender que existe uma validade, embora um relato possa ser mais válido do que outro, assumindo que o reconhecimento de certos formatos de validade de fontes varia no tempo e no espaço.

A importância das fontes na construção do conhecimento histórico tem sido realçada por muitos historiadores e investigadores ligados ao ensino da História.



Collingwood (1994) considera a História uma ciência 'especial' porque estuda acontecimentos que não podem ser observados pelo investigador, e cujo conhecimento é sempre inferencial feito através de actos de descobrir/interpretar e procurar dar sentido aos indícios expressos nas fontes. Deste modo, distancia-se da noção de prova produzida pelas fontes, já que estas apenas fornecem indícios que o historiador procura interpretar. Mais recentemente surgiram, no campo da Ciências Sociais e Humanas, novas correntes historiográficas pós-modernistas cuja tendência é negar a possibilidade de se aceder e conhecer o real, que a realidade é muito discutível, que existem várias perspectivas sobre a mesma realidade. Outros estudiosos menos cépticos defendem que o historiador constrói o conhecimento e explicações sobre o passado a partir das fontes e, por isso, o conhecimento histórico é interpretativo e inferencial resultando da (re) construção do historiador. Dentro desta linha de investigação destaca-se Bloch (1976) e Mattoso (1988), ambos partilhando uma visão alargada de fonte histórica. Bloch (1976: 60) salienta que «os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los».

Este conceito abrangente e alargado de fonte histórica e de evidência tem sido aplicado no âmbito da investigação. Barca (1999) realça a utilização de fontes no ensino da História e acautela que o trabalho com fontes não deve ser uma actividade mecanizada, pelo que o professor deve seleccionar fontes que possibilitem fornecer aos alunos evidência do passado, que lhes permitam construir explicações históricas acerca de eventos estudados. Ashby (2003: 41) fala também da necessidade de os alunos desenvolverem um conceito de evidência e que, a educação histórica deve «assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado». Esta investigadora (Op. cit.: 50) salienta que «ensinar aos alunos um conceito de evidência e proporcionar-lhes experiência de análise de fontes, com parte da investigação histórica não é tarefa fácil». Nesta perspectiva, o professor ao utilizar as fontes históricas como material didáctico deve ser criterioso na sua selecção, adequando-as correctamente às temáticas a estudar, às características e perfil de aprendizagem dos alunos, bem como ao ano de escolaridade dos mesmos. Não se pode pretender fazer do aluno um historiador, mas apenas possibilitar-lhe tarefas que o estimule à prática da investigação, do questionamento, do levantamento de hipóteses explicativas que o façam

compreender e pensar criticamente a História já que o ensino da História deve proporcionar aos alunos a criação de um quadro estruturador do passado. Segundo Lee (1991), este quadro não pode consistir apenas numa enumeração de factos históricos a ser apreendidos de modo isolado e avaliados enquanto tal. A noção de quadro remete-nos para o conteúdo da História que devemos aprender e ou ensinar, o que levanta uma série de questões acerca das intenções e critérios políticos, historiográficos e pedagógicos que estão na base das escolhas dos programas.

De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, que reorganiza o Ensino Básico e define as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, este documento propõe uma nova forma de organização curricular, que pode conduzir à aplicação de práticas pedagógicas mais autónomas e flexíveis que se adaptem aos diferentes ritmos e perfis de aprendizagem. Sem se filiar expressamente no modelo construtivista, afasta-se das formulações prescritivas, características dos modelos estruturados de planificação do ensino. Desenvolve-se em torno da noção de competência, afastando-se, deste modo do paradigma *behaviorista*. O ‘conhecimento’ não se apresenta como o conceito central do documento, mas enfatiza-se que ‘competência’ integra ‘conhecimentos, capacidades e competências’, o que nos remete para concepções educativas de grande actualidade no ensino da História.

O ‘conhecimento’ ao integrar a tríade acima referida, não aparece com relevância superior ao dos demais postulados. Pelo contrário, parece indiciar uma menor relevância, com vertente instrumental, quando se propõe o «desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos». Os conhecimentos universalizantes e abstractos não detêm a primazia no processo ensino-aprendizagem, mas aqueles que decorrem de uma construção sustentada feita pelo sujeito em colaboração com os pares decorrentes dos seus interesses e necessidades pessoais. Sem menosprezar a memorização, este documento valoriza a compreensão, interpretação e resolução de problemas, explicitando que a “memorização de termos, factos e procedimentos básicos” não pode ser “desprovida de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas”, só se justificando quando suporta estas capacidades ou processos.

Ele enfatiza-se a necessidade de proporcionar aos alunos metodologias diversificadas, que os constituam como sujeitos activos, construtores do conhecimento que lhes permita compreender e questionar a realidade, através do desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica. De entre as várias competências aludidas neste documento ministerial, a interpretação e resolução de problemas apresenta-se com maior relevância, a par da «realização de projectos» e «experimentação de situações», remetendo-nos para processos de aprendizagem por «investigação e descoberta». Para além de se proporcionar aos alunos actividades de carácter individual, a ênfase é dada às actividades de pares e grupos, de modo a proporcionar aos alunos a partilha e o debate dos saberes pois a aprendizagem cooperativa e contextualizada desenvolve nos alunos a consciência de si próprios e dos outros.

Do exposto neste documento oficial depreende-se que a função do professor deve consistir, em primeira instância, no apoio prestado aos alunos na descoberta dos diferentes modos de organização das suas aprendizagens, individualmente e em interacção com os outros, de acordo com os seus interesses e curiosidade suscitada pelos conteúdos programáticos. O professor deve, por isso, proporcionar espaços de intervenção livre onde os alunos expressem os seus interesses e procurem respostas para os seus problemas. Em suma, o professor deve assumir um papel não-directivo, onde a papel primordial compete ao aluno na procura e construção do conhecimento. Sem se encontrar um referencial teórico único na elaboração destas orientações curriculares, parece-nos haver uma forte influência do modelo construtivista, que remete o papel do professor para o de orientador/facilitador das aprendizagens dos alunos, assumindo estes últimos, um papel fundamental na determinação do conteúdo e direcção das aprendizagens, como defendemos neste estudo.

## **2. A literatura como fonte histórica**

A utilização de fontes literárias tem-se apresentado como um dos novos desafios propostos pelas correntes historiográficas mais recentes e sugerem abordagens diversificadas sobre o passado. Durante muitos anos acreditou-se que somente documentos de carácter oficial poderiam ser considerados como fontes ‘legítimas’ para serem utilizadas, analisadas e estudadas pelo historiador. A consolidação da História como campo do saber científico, na segunda metade do século XIX, teve como pressuposto a crença na veracidade das fontes, no seu valor enquanto ‘prova’ histórica que possibilitava ao historiador o acesso ao facto passado tal como ele aconteceu. A objectividade e o rigor metodológico pretendidos pelo pensamento positivista firmaram-se no campo do conhecimento histórico sob a forma de uma crítica documental rigorosa, orientada por critérios de autenticidade, recusando ao historiador qualquer grau de interferência sobre os documentos. Ao historiador competia tão-somente deixar as fontes «falarem».

Desde esse período, tem proliferado um intenso debate teórico acerca do conceito de História e do que se pretende com o seu ensino. Esta polémica foi fortemente influenciada pelo paradigma positivista, protagonizado por autores como Leopold Von Ranke, Comte e Marx e que ainda hoje tem repercussões implícitas na discussão sobre a utilidade da História. Para Ranke, defensor da aplicação rigorosa de critérios de neutralidade na recolha de factos, a História assume-se como ciência pura, uma descrição ‘rigorosa’ do passado com base na crítica severa das fontes disponíveis, nesta perspectiva o passado não necessita de ser explicado, mas apenas descrito tal como se passou. Segundo esta perspectiva da História, denominada de historicismo, esta não devia transmitir valores, atitudes, nem ideologias, pois acreditava-se no ideal da neutralidade sem subjectividade. O anseio por esta neutralidade científica ensombrava a dimensão subjectiva do trabalho do historiador, da sua acção enquanto agente que reelabora o passado, através da selecção de vestígios e a partir deles construir interpretações elevadas à condição de verdades históricas. Beard (1970), defensor de uma abordagem relativista, opôs-se à ideia de

neutralidade absoluta proposta por Ranke, e considerava que a verdade objectiva em História nunca se podia alcançar, uma vez que a observação directa não poderia ser vivida /compreendida em História. Para Comte e Marx, a História deveria ser entendida como uma ciência social que procurava explicar a evolução das sociedades e encontrar leis explicativas dessa evolução. Marx formulou leis em função de um processo dialéctico com causalidades definidas e com generalizações conducentes à predictabilidade dos diferentes estádios da sociedade desde as sociedades comunitárias primitivas até ao comunismo.

A partir de 1929, com a criação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* pelos franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, verificam-se transformações importantes no pensamento historiográfico, decorrentes da colocação no centro das atenções dos historiadores as dimensões económica e social em detrimento da dimensão política. Esta deslocação será estimulada também pelos historiadores marxistas, que a partir da década de 60, abandonam as análises economicistas em prol de uma História baseada nas experiências sociais das classes populares. Desta abertura de novas perspectivas para a pesquisa em História decorreu consequentemente a ampliação do conceito tradicional de fonte histórica. Segundo Dosse (2003), essa amplitude maior das fontes da História estaria vinculada, inicialmente, a esta mudança nos enfoques da historiografia, e gerando também mudanças no ofício do historiador, pois este já não poderia limitar-se às fontes escritas para ter acesso aos fundamentos da sociedade. Da valorização das fontes escritas oficiais pelos positivistas passou-se a reivindicar a legitimidade de qualquer tipo de fonte, capaz de responder às novas questões colocadas pela historiografia actual.

A ruptura com a concepção do 'documento-verdade' levou os historiadores a procurar o conhecimento do passado humano através dos mais variados tipos de fontes históricas. Segundo Le Goff (1984), a diversificação no uso de fontes históricas decorreu de uma maior problematização feita à volta do conceito de documento, que ganhou historicidade. Para ele (Op. cit.: 545) «O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder». O facto de algumas fontes prevalecerem em detrimento de outras revela a condição própria da memória como objecto das lutas sociais, devendo o investigador estar atento aos «silêncios» existentes nas fontes, pois, caso contrário, poder-se-á correr o risco de fazer permanentemente a História dos protagonistas, dos vencedores

e esquecer as vozes que foram silenciadas, como as crianças, as mulheres, os marginais, as minorias, os mais desfavorecidos. Para Le Goff (1984) não há fontes neutras, cabendo ao historiador estar atento às especificidades de cada fonte, procedendo à sua crítica fundada no diálogo permanente com elas, averiguando as condições em que foram produzidas, inquirindo-as conforme os problemas de investigação colocados.

Muito recentemente, o questionamento a respeito das 'fronteiras' artificialmente construídas entre os diferentes campos do conhecimento pelo pensamento científico do século XIX provocou uma reavaliação da natureza própria de cada disciplina e das suas interdependências com outros saberes. No âmbito da História, tal tendência consubstanciou-se numa maior aproximação com a Antropologia, a História da Cultura, os Media Studies (Estudos dos Media) e a Teoria da Literatura, o que veio possibilitar um novo 'olhar' sobre o conhecimento histórico. Quanto a este último domínio, é somente a partir da década de 70 do século XX que os historiadores se voltam para a problemática da relação entre a História e a narrativa literária, enfatizando a dimensão narrativa do conhecimento histórico, reconhecendo que a narrativa historiográfica e a narrativa literária são ambos discursos sobre o passado, cada um com as suas especificidades.

Este movimento da historiografia dirigido às questões da cultura e dos seus múltiplos suportes e significados acaba com qualquer possibilidade de hierarquização das fontes históricas. Se até aqui as fontes literárias ocupavam um lugar secundário e ilustrativo na historiografia, passam a adquirir o estatuto de fontes primárias autónomas, que nada mais são do que representações do passado que devem ser consideradas e tratadas com todas as suas especificidades pelos historiadores. É neste contexto que Pesavento (2002: s/pág.) considera que «a literatura não pode ser entendida como uma 'fonte a mais', mas justamente como a fonte que pode dar aquele 'algo mais' que os documentos comumente usados pela História não fornecem».

A fonte literária é um tipo de registo específico, portadora de *um* discurso sobre o real, que permite ao historiador formular e responder a questões importantes relativamente ao passado sobre as quais as fontes tradicionais normalmente silenciam. Neste contexto, a utilização das fontes literárias abrem um novo campo de possibilidades ao historiador, que passa a questionar-se acerca das condições historicamente dadas e dos sentidos que envolvem a produção de artefactos literários e a sua circulação dentro da sociedade. Surge um novo olhar sobre a fonte literária que passa a deixar atento o historiador ao lugar social

do escritor e das suas vinculações sociais enquanto actor e sujeito histórico e historicizado. Os textos literários passam a ser pensados como produtos sociais, localizados num determinado tempo, representando importantes testemunhos acerca da sociedade onde se situam e se relacionam com o universo intelectual do seu tempo. O escritor é inevitavelmente um sujeito histórico, sendo o seu trabalho motivado por preocupações e valores que reflectem os da sociedade do seu tempo, e a sua obra criada (analizada) com determinada intenção/objectivos e a circular socialmente a partir de relações de poder historicamente demarcadas.

A Sociologia da Literatura circunscreve o texto ficcional no seu tempo, compondo o quadro histórico no qual o autor viveu e escreveu a sua obra, e a História enriquece o seu campo de análise com uma dimensão cultural, na qual a narrativa literária é de algum modo representativa da sua época. Actualmente, estas posturas foram ultrapassadas pelas novas questões que se colocam aos intelectuais e estudiosos neste começo do século XXI. O enfoque dado à globalização situa-nos no meio de uma teia perfusa de complexificação e divisão da realidade onde é urgente encontrar novas formas de acesso para compreendê-la. Nas sociedades actuais, a produção e a vulgarização de artefactos comunicativos, sejam eles textuais, icónicos ou de outra natureza atingiu a sua fase industrial (Adorno, 1966). O resultado desta sociedade de comunicação, onde os *Media* desempenham um papel fundamental, tem sido fulcral para a diminuição dos discursos unitários, dando lugar ao aparecimento de uma perfusão de discursos pelo que é necessário que os alunos adquiram competências de leitura e interpretação que lhes permitam pensar criticamente o mundo que os rodeia.

Neste sentido, interessa-nos discutir, neste estudo, o diálogo que se estabelece entre a História e a Literatura, campo de pesquisa que se passou a desenvolver em alguns países e que se tem revelado uma das temáticas mais promissoras em termos de pesquisa e de trabalhos realizados, nomeadamente no Brasil. Na aproximação entre estas duas formas de conhecimento ou discursos sobre a realidade, é necessário assumir, em primeiro lugar, posturas epistemológicas que esbatam as fronteiras entre estes dois campos do saber e que relativizam a díade verdade/ficção. Numa abordagem mais reflexiva, é o carácter destas duas formas de apreensão do real que se questiona nas suas relações de aproximação e de distanciamento.

Após 1970, o debate centrado nas relações entre a Literatura e a História tem vindo a ser constantes (Veyne, 1971; Berkhofer, 1998; White, 1999). No contexto da intertextualidade e da transdisciplinaridade, a ficcionalidade e a factualidade têm sido abordadas sob perspectivas diferentes pelo historiador e pelo ficcionista. Segundo Melo & Durães (2005: s/pág.):

*«No campo da ficção, por exemplo, a História poderá funcionar apenas como pano de fundo diante do qual se movimentam personagens de ficção. Ao nível da História, por sua vez, a ficção parece associar-se, não tanto a uma simples invenção artística, mas ao modo como os historiadores parecem «costurar» em termos de coesão e coerência, as possíveis relações que se estabelecem entre fontes e, mais concretamente, entre factos, logo que estes tentam dar uma forma narrativa aos seus discursos historiográficos».*

Berkhofer (1998) chama-nos atenção para o facto de que ambos os tipos de escrita, a ficcional e a historiográfica, se exercem ao longo de um *continuum* cujos pólos poderão oscilar entre «representações puramente factuais» e o que ele designa de «fantasia histórica» (Lopes & Melo, 2003). É, no entanto, consensual que ambos os tipos de narrativa possibilitam a recriação do real, e esta aproximação é o produto da convocação de processos imaginativos e das experiências idiossincráticas e culturais do leitor. Assim sendo, a Literatura e a História são narrativas que têm o real como referente. Como afirma Pesavento (2006:3) «como narrativas, são representações que se referem à vida e que a explicam».

Actualmente, são muitos os historiadores que trabalham com o imaginário e que discutem a Literatura como um acesso privilegiado ao passado, o que levanta o debate em torno do próprio carácter da História, podendo esta ser considerada como uma forma de literatura. O historiador assume também tarefas narrativas, reúne dados, selecciona, estabelece conexões e cruzamentos entre eles e utiliza a retórica para construir *uma* visão, do real. O historiador não cria os factos, antes os faz sair da sua invisibilidade. Face à impossibilidade de repetir o vivido, o historiador (re)cria o tempo histórico através da construção da narrativa, elaborando versões plausíveis e sustentadas pelas evidências. Ele constrói uma possibilidade de acontecimento, no tempo onde não esteve presente e que se (re)configura pela narrativa produzida. Neste sentido, a narrativa histórica mobiliza também a imaginação para recriar a realidade passada, que só chega até nós pelo esforço reconstrutivo do pensamento.



O atributo ficcional foi sempre reservado à Literatura, negando-se esta condição ao campo da História. Mas, para construir a sua representação sobre o passado, o percurso do historiador aproxima-se do feito pelo escritor de ficção através de escolhas, selecções, interpretações, uso de palavras e de conceitos. Como interpela Pais (1999: 39):

*«Quantas vezes as narrativas históricas não assumem a configuração de comédias, tragédias, sátiras e romances? Outras vezes, são os próprios historiadores que se confrontam com o problema de saber como terminar as histórias. As técnicas usadas pelos romancistas não são de desprezar. O modo como uma narrativa termina pode suscitar o interesse do leitor e até o seu registo interpretativo».*

Não podemos, assim, afirmar que a narrativa histórica é uma espécie de ficção, pois a História é uma narrativa organizada dos factos acontecidos, logo, não é fingimento, nem fantasia. O historiador trabalha com fontes e através da sua análise/interpretação procura atribuir-lhes significado, e com elas produzir representações discursivas sobre o passado. Assim, os traços do passado apresentam uma dupla condição: por um lado, são vestígios de historicidade, por outro, são representações de algo que teve lugar num determinado tempo. É o historiador que transforma estes traços em fontes, através das perguntas que ele faz ao passado, atribuindo ao traço a condição de documento ou fonte, portador de um significado e de um indício de resposta às suas indagações. Como diz Pesavento (Op.cit.: 6), o historiador:

*«Transforma o velho em antigo, ou seja, rastro portador de tempo acumulado e, por extensão de significações. Como fonte, o traço revela, desvela sentidos. A rigor, o historiador tem o mundo à sua disposição. Tudo para ele pode-se converter em fonte, basta que ele tenha um tema e uma pergunta, formulada a partir de conceitos, que problematizam este tema e o constroem como objecto. É a partir daí que ele verá, descobrirá documentos, amealhando indícios para a decifração de um problema. Cabe ao historiador, a partir de tais elementos, explicar o como daquele ocorrido, inventando o passado. Mas, se ele inventa o passado, esta é uma ficção controlada, o que se dá em primeiro lugar pela sua tarefa de historiador no âmbito do arquivo, no trato das fontes».*

Como advoga esta autora (Op. cit.), se considerarmos a História como ficção, teríamos que a entender numa óptica de 'ficção controla', pela argumentação produzida e pelo rigor do método histórico na procura da reconstrução de uma temporalidade que ocorreu fora da experiência do vivido. Desta forma, a perspectiva apresentada acerca das vivências, comportamentos e sensibilidades no passado deve poder comprovar-se através das fontes, referências bibliográficas, citações etc... que 'convidam' o leitor e/ou estudioso a refazer o caminho percorrido pelo historiador. Como diz Jauss (1989: 81), «o historiador

faz sempre uma ficção perspectivista da História. Não há só um “recolhimento do passado” nos arquivos. A História é sempre construção de uma experiência, que reconstrói uma temporalidade e a transpõe em narrativa».

Quando a História se debruça sobre a Literatura como fonte estabelece um diálogo transdisciplinar e interdiscursivo das formas de conhecimento sobre o real, onde a História pergunta e a Literatura responde. Ambas são construções sobre o mundo a que ambas conferem sentidos e significados inscritos no tempo. Se os historiadores trabalham com as marcas da historicidade, utilizando um método de análise e de pesquisa rigoroso, na procura da proximidade com o real acontecido, os escritores não mantêm qualquer compromisso com a procura das marcas /vestígios que funcionam como provas do que aconteceu. Embora o texto literário precise, ele também, de ser convincente e articulado, estabelecendo uma coerência para transmitir a impressão de verdade. Os escritores, tal como os historiadores, também contextualizam num tempo histórico, as suas personagens, os ambientes e os acontecimentos para que recebam a aceitação do público leitor.

Os professores de História, bem com alguns historiadores acreditavam que lidavam com os factos e que o seu labor reflectia a realidade. Actualmente, tal crença foi questionada por muitos filósofos e linguistas, que advogam que historiadores e escritores estão preocupados com a ficção produzindo relatos norteados por estilos e regras literárias (Melo & Lopes, 2003). White (1987: 57) pôs em causa a visão positivista da produção historiográfica que, do seu ponto de vista:

*«...ingenuamente esperava que afirmações sobre uma determinada época ou sobre uma complexa trama de acontecimentos passados corresponde a um conjunto pré-existente de factos em bruto. Devemos antes reconhecer que o que constitui os factos em si mesmo é o problema que o historiador tenta resolver na procura de uma metáfora pela qual ele poderá ordenar o seu mundo, passado, presente e futuro».*

O mesmo autor (Op. cit.: 57) propõe outra pergunta-suposto: «De que outro modo o passado que por definição inclui acontecimentos, processos, estruturas, são mais perceptíveis, representadas (...) excepto senão por um modo imaginativo?» Na prática de produção, muitas das fronteiras que balizavam estes dois tipos de produção escrita tornaram-se indistintos. Na verdade, muitos escritores escrevem a partir da realidade histórica, assumindo práticas e métodos semelhantes ao dos historiadores. Umberto Eco (1984: 62), no seu livro “O Porquê do Nome da Rosa?” descreve-nos os passos do seu

trabalho investigativo, que abrangeu a leitura de inúmeras fontes históricas, nomeadamente documentos e crónicas medievais, textos religiosos etc., de modo a captar factos mas também ambientes, sensibilidades e espiritualidades. Foi assim, que nas palavras de Humberto Eco «voltei a descobrir aquilo que os escritores sempre souberam (...): os livros falam sempre de outros livros e de outra História já contada.» Do mesmo modo, José Saramago, Prémio Nobel da Literatura, em alguns dos seus romances, nomeadamente “O Memorial do Convento» e “O Cerco de Lisboa” convoca fontes históricas para descrever os contextos históricos em que se desenrolam as acções romanceadas. Saramago (1990: 20) reflecte sobre a validade dos seus romances dizendo:

*«No Mediterrâneo, Braudel escreveu que a História representa apenas uma permanente questionação das épocas passadas, a favor dos problemas, curiosidades, incompreensões e angústias que nos envolvem no presente. (...) Eu poderia usar as mesmas palavras quando falo dos meus romances. A História e o romance devem expressar apenas a inquietação entre os homens (...) que são suficientemente obstinados em procurar um passado coberto pela quase intocável luz do Tempo e que tentam integrar desesperadamente no Presente a que pertencem».*

Também Yourcenar (1987: 28) reflecte sobre a fidelidade dos documentos no que se refere às vozes do passado, no seu livro “O Tempo – esse grande escultor”. Assim, ela afirma que «a representação dessas duas diferentes formas não estilizadas da palavra constituem em toda a tentativa de recriação romanesca do passado uma gigantesca pedra angular». Estudos realizados questionaram o lugar das técnicas narrativas e as formas retóricas nas fontes históricas. Estes estudos trouxeram à reflexão histórica a metodologia do acto de contar, porque as ficções tornaram-se também elas um sujeito/objecto, já que podem por si contribuir para a compreensão do passado. Estas novas reflexões no dizer de Melo & Lopes (2005: 7) «levam-nos a pensar que a compreensão do passado é também um acto criativo, vivido diferentemente por poetas, escritores, historiadores e alunos e que vai variando ao longo dos contextos históricos de recepção, trazendo deste modo a imaginação para um lugar central na construção dos relatos das narrativas históricas.»

Assim sendo, a Literatura pode ser, sem dúvida, uma fonte para a História, dada a riqueza do texto ficcional, do poder da palavra e da sua força em atribuir sentido ao mundo. O discurso literário cria a realidade e faz ver o social a partir de uma linguagem que o designa e qualifica, e que é enriquecida pelo uso da metáfora. Esta figura de estilo, através da qual se fala de coisas que remetem para outras coisas, é uma forma de interpretação do real, talvez a formas mais desafiadora de expressão das sensibilidades

diante do real, porque encerra em si as coisas não-tangíveis que passam pela ironia, humor, desdém, desejo, medos, angústias, pelas normas e regras, por um lado, e pelas suas transgressões, por outro. Neste sentido, a literatura é uma fonte privilegiada para o historiador, porque lhe poderá dar o acesso peculiar ao imaginário, permitindo-lhe aceder a traços e pistas que outras fontes não lhes forneceriam. A literatura é a narrativa que fala do mundo de forma indirecta, metafórica e alegórica, por via do mito, da poesia ou da prosa. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta funciona como o suporte necessário para que o olhar do historiador se dirija para outras fontes e nelas consiga ver aquilo que ainda não tinha visto. Pesavento (2006: 8) aborda a ficção literária deste modo:

*«Mundo verdadeiro das coisas de mentira — dá acesso para nós, historiadores, às sensibilidades e às formas de ver a realidade de um outro tempo, fornecendo pistas e traços daquilo que poderia ter sido ou acontecido no passado e que os historiadores buscam. Isto implicaria não mais buscar o facto em si, o documento entendido na sua dimensão tradicional, na sua concretização de “real acontecido”, mas de resgatar possibilidades verosímeis que expressam como as pessoas agiam, pensavam, o que tinham, o que desejavam. A verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e factos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. Ou seja, houve uma troca substantiva, pois para o historiador que se volta para a literatura o que conta na leitura do texto não é o seu valor de documento, testemunho de verdade ou autenticidade do facto, mas o seu valor de problema. O texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de factos criados pela ficção».*

O texto literário é a expressão das formas de pensar e de agir de uma determinada época, os factos narrados não se apresentam como dados acontecidos, mas como possibilidades dotadas de credibilidade e de significância. Ele pode considerar-se como fonte de ‘si mesmo’, enquanto registo das racionalidades e sensibilidades dos Homens num determinado momento da História. Ele regista a vida, e é sobretudo a «impressão de vida», segundo a mesma autora (Op. cit.).

Sem dúvida que esta postura epistemológica foi contestada por aqueles que defendem que só a literatura ‘realista’ (Balzac, Zola, Dickens) poderá servir ao historiador para recuperar as sensibilidades características de uma temporalidade determinada. Outros reiteram que toda a Literatura é um testemunho do seu tempo, que pode e deve ser utilizada pelos historiadores como um acesso à visão do mundo, ao comportamento, aos costumes, as dúvidas e certezas que emanam das suas páginas e das palavras dos personagens que povoam a nossa imaginação.

Assim sendo, poder-se-á colocar a seguinte questão pedagógica: A maior ou menor valorização (e adesão à) da História não estará associada à forma como é ensinada e, conseqüentemente, como é aprendida? Será que os professores não deverão oferecer aos seus alunos os conteúdos de um modo cativante, motivador retirando do ensino da História os seus prazeres estéticos? Entendemos que o seu ensino pode conciliar uma pedagogia do rigor científico, e como afirmava Bloch citado por Pais (1999: 24), «a cientificidade da História não impede que esta se arme com estratégias de sedução».

Se concordarmos, como já discutido, que a História é um discurso plural em representações e narrativas, e que os textos literários são para o historiador fontes, será coerente defender a sua presença na sala de aula de História. Muitos investigadores em Educação Histórica sustentam essa presença, nomeadamente o do romance histórico, uma vez que contribui para a construção de um quadro estruturado e significativo por parte dos alunos, muito mais do que aquele que podem construir a partir da utilização de textos históricos e historiográficos ou do uso exclusivo do manual que se apresentam como fragmentos discursivos. Para que o aluno desenvolva um quadro narrativo histórico coerente e sustentado, a História deverá ser ensinada como uma forma de conhecimento que coloca os alunos a avaliar argumentos epistemológicos, a estabelecer distinções entre descrição e explicação e a debater a relevância dos acontecimentos presentes nas narrativas históricas. Shemilt (2000: 98) sustenta que «os quadros usados pelos alunos para compreender o passado, devem não apenas ser ordenados e coerentes, complexos e multi-dimensionais, mas também proposicionais e admitirem narrativas alternativas. (...)». No entanto, o uso de textos literários ficcionais na aula de História deverá ser sustentado por uma análise crítica do autor e do seu contexto de produção, para além de contemplar o confronto com outro tipo de fontes. Melo (2003) alerta para o facto de que, sem esse procedimento de questionamento e confronto, a sua presença poderá contribuir para reforçar a interferência das ideias tácitas dos alunos na construção do conhecimento histórico. Pais (1999: 40) concluiu que os romances históricos não parecem entusiasmar os jovens estudantes europeus, afirmando que a História Literária é desvalorizada em relação à História em imagens (filmes, documentários, etc.), pois os jovens simbolizam o retrato de uma geração socializada pelos *Mass Media*, em particular pela televisão:

*«Como quer que seja, os romances e as novelas constituem um género histórico que a historiografia tem demorado a assumir e que ainda não se encontra suficientemente generalizado*

*entre apreciadores de História, nomeadamente entre jovens estudantes. É possível que os baixos índices de leitura entre os jovens estudantes os desmobilize destas apresentações da História.»*

No entanto, parece-nos importante salientar que «O facto de os alunos terem à sua disposição vários tipos de recursos informativos cria um processo conflituoso de selecção, gestão e compreensão das fontes históricas. Infelizmente, este conflito é silencioso e privado, raramente audível» (Melo, 2003:26). Neste sentido, compete ao professor de História ajudar os alunos a dar sentido aos diversos conteúdos informativos ao seu dispor, através do desenvolvimento de competências críticas e reflexivas sobre os mesmos.

Em Portugal ainda se ensaiam os primeiros passos ao nível da realização de estudos sobre esta temática em Educação Histórica, pelo que considerámos oportuno aqui destacar o estudo de Melo & Durães (2004). Este estudo teve como objectivo identificar os temas que os alunos universitários, inscritos na Licenciatura em Ensino da História (4º ano), no ano lectivo de 2002-2003, e na disciplina de História Contemporânea, relevaram após a leitura do romance de Charles Dickens "Os Tempos Díficeis". Foram sujeitos intervenientes, neste estudo, 16 alunos das licenciaturas de História (ramo científico) e de Arqueologia. As categorias temáticas de análise então eleitas foram: a obra e as intenções de Charles Dickens, o positivismo, os espaços, as personagens/ dominados e as personagens/ dominadores. Foi também objecto desse estudo identificar os modos como o interpretam enquanto fonte histórica primária. A metodologia de implementação consistiu num pedido de leitura do referido romance, paralelamente à leccionação da disciplina. Pretendia-se que os conteúdos históricos desenvolvidos nas aulas clarificassem a leitura que ia sendo feita. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que redigissem um ensaio acerca do romance, sem lhes ter sido prestada qualquer outra explicação, quer acerca do conteúdo, quer acerca do tipo de escrita. Apenas se lembrou que deveriam corresponder aos objectivos da disciplina. A análise das narrativas produzidas pretendeu identificar os temas que os alunos revelaram após a leitura de romance de Charles Dickens "Tempos Díficeis", e os modos como o interpretam, enquanto obra ficcional histórica. A metodologia de análise consistiu na leitura de todas as narrativas para procurar categorias substantivas emergentes que reflectissem os temas dominantes. Os enunciados foram sendo categorizados à medida que se faziam os registos de anotações interpretativos.

As autoras concluíram que os alunos revelaram pouca autonomia na procura de outras fontes históricas e ou historiográfica, que lhes possibilitasse reflectir autonomamente sobre algumas temáticas abordadas por Dickens no romance. Assim, as autoras referem que os alunos adoptaram uma postura na aprendizagem muito dependente da orientação e do discurso da professora, revelando pouca autonomia na procura do conhecimento. Deste modo, defendem a necessidade de se envolver os alunos em pequenos projectos de investigação de modo a desenvolver capacidades de pesquisa e autonomia, assim como uma crescente metacompreensão do seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos de História não devem esperar que os professores explorem exaustivamente todos os domínios necessários à compreensão de uma determinada época, assumindo que é sua função procurar informação que os auxilie na compreensão dos domínios menos explorados ou até omitidos, pela falta de tempo com que, muitas vezes, os professores se debatem, dada a extensão programática a cumprir.

Durães (2005) levou a cabo um novo estudo com alunos universitários que foi desenvolvido no contexto da disciplina de História Contemporânea, leccionada no 4º ano do curso de Formação de Professores de História da Universidade do Minho. O romance eleito foi "A Oeste Nada de Novo" de Eric Marie Remarque, que foi utilizado como indutor de uma tarefa de Empatia Histórica. A amostra deste estudo foi constituída por 20 alunos de ambos os sexos. Aos alunos foi-lhes solicitado que após a leitura do referido romance e tendo em consideração as informações históricas apresentadas e trabalhadas na referida disciplina escrevessem uma carta, colocando-se no papel de um soldado envolvido na 1ª Guerra Mundial. As cartas foram analisadas, tendo por base as seguintes categorias substantivas das narrativas históricas (Melo, 2003; 2004): datação, autoria, destinatário, sentimentos, contextualização, descrição e lições de História. Da análise das narrativas produzidas a autora concluiu que as cartas, sendo textos pessoais, permitiram aos alunos estabelecer uma relação dialógica marcada pela distância e pelo tempo. Pelo que as cartas redigidas denunciavam uma dicotomia intencional que oscila entre uma espécie de *catarsis* em que tudo queriam revelar e a decisão de omissão de alguns pormenores com o objectivo de poupar os familiares a quem as endereçavam.

Dada a especificidade deste tipo comunicação a autora adverte que ao propormos uma tarefa deste tipo no contexto da sala de aula, não podemos esperar que o conteúdo das cartas seja a demonstração de conhecimento histórico factual. Pois, a selecção dos

conteúdos a tratar foi determinada pela atribuição de relevância que os alunos deram a certos valores ou sentimentos, bem como a factos de natureza mais política, social ou quotidiana. Assim, esta tarefa pretendeu identificar se os alunos conseguem empatizar com os agentes históricos, isto é, se as cartas revelavam um certo grau de plausibilidade histórica em relação ao modo como os soldados viveram, pensaram e sentiram a 1ª Guerra Mundial. Durães (2005: s/pág.) adverte que «ao promovermos uma tarefa de natureza empática, há que salvaguardar que as fontes a que os alunos tiveram acesso sejam não apenas suficientes mas também relevantes, para que o exercício de imaginação histórica não se torne apenas de imaginação literária».

Assim, o professor deve orientar os alunos na pesquisa de evidências que contemplem não apenas as várias dimensões do contexto históricos específico (político, económico, social, mental, religioso, etc.) mas também fontes que expressem pontos de vista divergentes. A autora enfatiza que desta forma a escrita e consequentemente a aprendizagem tornar-se-á mais rica em termos substantivos e em termos históricos. Possibilitando a promoção do multiperspectivismo do saber historiográfico, mas também a diversidade das 'vozes' que o compõe. A autora salienta que os alunos foram capazes de se colocarem na 'pele' dos soldados pondo nas vozes dos soldados as suas ideias, valores, sentimentos e inquietações. Durães (Op. cit.: s/pág.) afirma «Poder-se-á dizer que ocorreu uma transposição para o passado de um quadro contemporâneo, já que não são visíveis enunciados que denunciem a convocação de fontes primárias que pudessem configurar o quadro mental da época». Esta conclusão perfilha as ideias defendidas por Shemilt (1984), quando advoga que a compreensão história depende do pressuposto que partilhamos uma humanidade comum com os agentes históricos do passado e que esta comunalidade contribui para evitar a estranheza que as vivências dos agentes históricos do passado podem provocar em nós.



## CAPÍTULO 2

### **Contextualização histórica das fontes utilizadas**

Dado que a experiência histórica também está presente na expressão poética, que por sua vez imerge na História, num movimento complementar e dialéctico, pode-se encontrar na Poesia utilizada como fonte, imagens que traduzem a relação do sujeito com o mundo circundante, que por reunirem em si as dimensões basilares da experiência humana, a temporalidade, a espacialidade, a sociabilidade ..., se apresentam como um todo dinâmico, que reflectem as experiências e as vivências dos sujeitos históricos. Certos de que analisar uma fonte poética a partir da História, não possibilita compreendê-la na sua globalidade, entendemos que não a devemos reduzir a inevitabilidade de a deixarmos apenas à mercê dos especialistas de análise literária.

Sem ser nosso intuito procedermos à análise literária das fontes poéticas apresentadas neste estudo pretendemos, apenas, delas extrair elementos que nos ajudem a compreender *os anos particularmente conturbados da História de Portugal*. São os anos da profunda crise económica, são os tempos das Invasões Francesas, da estada da corte no Rio de Janeiro, da germinação das ideias liberais em Portugal e do advento da revolução liberal. Assim sendo, o nosso objectivo é utilizar a poesia como fonte para o estudo da História, pois a partir da forma como estes homens viveram, sofreram, analisaram e criticaram pulsa a vida de um país que um dia se viu invadido pelo exército napoleónico.

*As Invasões Francesas* permanecem na memória popular de modo particularmente vivo, sobretudo os acontecimentos mais dramáticos da guerra e invasão: manifestações de pânico das populações, fuga das populações e autoridades, episódios de lutas e emboscadas, alvoroços e motins populares, roubos, crimes, fomes e carestias,

assassinatos e mortes. É uma memória que se perpetua e cristaliza a partir de quadros comunitários e que se regista nos sítios e monumentos das terras onde os factos mais relevantes se assinalaram e se tem transmitido pela História, pelo relato, pela pintura, pelo conto e, muito especialmente, pela escrita poética e outras formas de expressão através das quais se dá a mais firme continuidade. No entanto, para que a literatura poética se possa constituir como fonte de pesquisa é importante estudar o contexto em que foi produzida. Assim, para estudar as fontes poéticas acerca das invasões francesas a Portugal é necessário ampliarmos a abordagem e recorrermos a outras fontes tradicionais/convencionais para analisar o sentir do Portugal no início do século XIX. Como afirma Matos (2000: 27): «Os primórdios do século XIX, em Portugal e na Europa, estão profundamente marcados pelo movimento revolucionário francês de 1789 e todo o seu processo evolutivo que desembocou na expansão e conquista levada a cabo por Napoleão Bonaparte entre 1803 e 1814». O estado português acompanhou desde muito cedo todo este movimento, revelando, no entanto, actuações e práticas políticas e diplomáticas diferenciadas consoante o desenrolar do processo. Se numa primeira fase a coroa portuguesa revelou alguma indiferença relativamente aos factos sucedidos em França, numa fase posterior começou a dar particular atenção e adoptar procedimentos que impedissem a proliferação das ideias revolucionárias em Portugal, nomeadamente no seio dos grupos onde o terreno se afigurava de fácil germinação - a maçonaria e os intelectuais.

Portugal participou no movimento contra-revolucionário europeu ao lado da Inglaterra e da Espanha, intervindo activamente na guerra do Rossilhão, entre 1793 e 1795, não tendo retirado quaisquer dividendos políticos desta intervenção, que culminou com as negociações entre a França e Espanha e no tratado de paz assinado, em Basileia, em 1795. Desta forma, Portugal vê-se na necessidade de procurar obter um acordo com a França a fim de evitar ameaças de guerra, já que tropas espanholas se encontravam estacionadas junto à fronteira portuguesa. Em 1796 é enviado a Paris um representante de Portugal em Haia, a fim de obter um acordo com a França que não obrigue Portugal a romper com os ancestrais laços políticos que nos uniam a Inglaterra. Esta tentativa falhada, para evitar o romper de laços com a Inglaterra e simultaneamente promover a aproximação à França e a Espanha levou Vicente (1995) a apelidá-la de política de agrado a «gregos e troianos», que só veio contribuir para agravar o clima de tensão alimentado pela recente aliança franco-espanhola de 1801, que executou um plano de ocupação do Alentejo, a

chamada ‘guerra das laranjas’, no dizer de Marques (1984), que veio a terminar com a assinatura do tratado de Badajoz assinado entre Portugal, França e Espanha a 6 de Junho de 1801.

A situação política alcançada agradava a Portugal, que assim continuava a poder beneficiar da manutenção dos circuitos comerciais com a França e com a Inglaterra. A situação económica de Portugal desde finais do século XVIII era relativamente privilegiada e as autoridades nacionais pretendiam que assim continuasse, levando a cabo uma diplomacia assente numa política de neutralidade face aos grandes movimentos políticos e militares europeus e americanos. A Guerra da Independência americana e as guerras franco-britânicas proporcionaram a Portugal um desenvolvimento comercial digno de menção ao relacionar-se com todas as potências em confronto. A participação activa ao lado de um dos opositores iria debilitar o surto comercial em curso, se Portugal mantinha relações comerciais privilegiadas com a Grã-Bretanha, desenvolvia igualmente um importante volume de negócios com a França, assentes sobretudo em produtos ultramarinos, que desde 1803 passou a ser favorável a Portugal. A participação de Portugal nesta guerra acabaria por trazer pesadas consequências económicas, que se materializaram na quebra quase total das relações comerciais entre Portugal e a França.

O evoluir desta campanha militar vai determinar a adopção, por Napoleão, da estratégia de ‘guerra económica’, uma vez que com a derrota das tropas francesas em Trafalgar, em 1805, passava a ser impossível a ocupação da Inglaterra pela via militar. A estratégia passava pelo encerramento de todos os portos europeus ao comércio com a Inglaterra. Os interesses económicos portugueses fizeram titubear os governantes portugueses que procuraram a todo o custo evitar o encerramento dos portos portugueses ao comércio inglês. O *ultimatum* napoleónico a 28 de Julho de 1807 e o tratado de *Fontainebleau*, a 29 de Outubro do mesmo ano, entre a França e a Espanha, deixavam evidente a invasão franco-espanhola, que se iniciou a 19 de Novembro de 1807.

Em 26 de Novembro de 1807, D. João comunicava ao país *a sua decisão de transferir a corte para o Brasil*, deixando no território português uma regência que o substituiria durante o período de ausência. O motivo invocado para o abandono do nosso país era a aproximação das tropas napoleónicas. Tal decisão fundamentava-se no pressuposto de impedir o derramamento de sangue dos portugueses. Ora, na sua perspectiva e na dos seus colaboradores, a defesa era «mais nociva que proveitosa». Deste

modo, esta tomada de decisão só deveria ser encarada de um ponto de vista patriótico (Bernardino, 1986: 146). Na resolução anunciadora da decisão tomada, o monarca fez algumas advertências aos governadores incumbidos da regência, no sentido de obviarem a qualquer atitude menos correcta para com os franceses. Entre as suas obrigações constava a profícua assistência às tropas francesas, fornecendo-lhe todas as indicações necessárias. Oliveira Martins, citado por Bernardino (1986: 146), refere que se uns recusavam acompanhar a família real ao Brasil, outros «preferiam o invasor ao Bragança que fugia miserável e cobardemente». Esta correspondia à tomada de posição de alguns no seio da sociedade portuguesa não da generalidade. Funcionários régios, militares e povo não se podiam isentar da estrutura avassaladora do Estado absolutista, panfletos, jornais e gazetas testemunham-no amiudadamente. O acolhimento favorável à decisão tomada pelo governo português, integra-se na estrutura paternalista da monarquia absoluta, mas não deve dissociar-se de outros factores igualmente importantes: o tradicional prestígio britânico na pátria portuguesa; a fraca receptividade à causa napoleónica, bem como a dominação napoleónica em vários países da Europa, com a consequente dissolução das soberanias, nulificou as possíveis simpatias que a Revolução Francesa despertou em muitos defensores da causa liberal.

Depois de abandonada a terra pátria pela corte, o exército de Junot aliado a tropas espanholas entrou em Portugal sem dificuldades. As ordens reais foram escrupulosamente cumpridas. A chegada de Junot fez-se calmamente. Algumas manifestações insultuosas contra o invasor foram prontamente caladas pela estrutura repressiva do Estado. Como afirma Bernardino (1986: 147) «A França de Napoleão já não se apresentava como a perigosa nação das liberdades.» Testemunhos coevos comprovam que as mais altas instâncias da Nação manifestaram admiração pelo imperador francês, nomeadamente a hierarquia eclesiástica, da qual se destaca o bispo de Lisboa e Porto. Tendo este último proferido em carta de 22 de Maio de 1808, citada por Bernardino (1986:147), as seguintes afirmações: «A pátria, órfã e incerta de quais sejam os seus destinos, é infinitamente digna de atrair as vistas compassivas de vossa majestade imperial e real.» A mesma atitude foi adoptada pelo inquisidor-geral que ordenou aos seus subordinados a maior correcção para com os franceses.

As intenções dos ocupantes tornam-se claras, quando, por ordem de Junot, o Conselho de Regência foi dissolvido em Fevereiro de 1808. As relações entre ocupante e

ocupador entram, então, numa nova fase: retirava-se à Casa de Bragança o direito ao trono, alegando a estada da corte no Rio de Janeiro. Para agradar aos simpatizantes da França revolucionária, em particular, e à nação, em geral, Junot prometia uma melhor administração, uma justiça mais igualitária, uma religião livre, maior e eficiente instrução pública. Contudo, e ainda antes da consecução destas promessas programáticas, Napoleão impõe aos portugueses o pagamento de uma contribuição de guerra a que ninguém se eximia, de modo proporcional, desde a família real à arraia-miúda. A esta medida de carácter impopular juntou-se a ordem de desarmamento da nação, e a consequente dissolução das milícias. Esta medida tinha como objectivo impedir qualquer tentativa de resistência nacional. Em 24 de Maio, novo golpe é desferido no orgulho e dignidade nacional, quando Junot atribui à Junta dos Três Estados representatividade nacional, ao acrescentar mais dez deputados escolhidos em todas as camadas nacionais. Ora esta Junta não representava legalmente, a vontade geral da nação, pois só as Cortes tinham legitimidade para isso. A crescer a esta situação assiste-se à substituição dos altos funcionários portugueses pelos franceses; a situação comercial agrava-se; a sustentação das tropas estrangeiras exigia cada vez mais sacrifícios às populações portuguesas (gado, vinho cereais...); as riquezas dos conventos e igrejas eram frequentemente saqueadas; os soldados franceses, com autorização das suas hierarquias, cometiam um sem número de atrocidades nas vilas e aldeias por onde passavam. As condições para a deflagração da revolta estavam criadas. Paulatinamente, os magistrados, a pequena e média burguesia, o baixo clero, as baixas patentes militares e as massas populares suplantaram a autoridade central lutando fervorosamente pela manutenção da independência.

De salientar que as profanações, o roubo, os sofrimentos infligidos aos habitantes dos conventos, rapidamente despertaram o clero, inicialmente pactuante com os invasores. As acções cruéis e devastadoras das tropas francesas foram-no alertando para a ineficácia do colaboracionismo, que acima de tudo era antipatriótico. Pelo que, muitos dos actos e danos produzidos pelos invasores ficaram registados nos livros paroquiais, onde os párocos para além do registo dos actos de passagem da vida das populações, nomeadamente os baptismos, os casamentos e os óbitos também registavam outros actos não administrativos que marcavam o quotidiano das populações.

O desenrolar destes acontecimentos serviu para propiciar *a mais enérgica mobilização das populações contra os ímpios invasores*. A indisciplina local tinha-se

instalado desde 1808, estipulando-se por lei a perseguição e a denúncia do jacobino ou do colaboracionista, como uma das principais obrigações do português patriota. A arbitrariedade da prisão, a acusação dos simpatizantes dos franceses ganhava legitimidade. E neste contexto, prosseguiram os actos de insubordinação, de perseguição e tortura de todos os considerados simpatizantes dos franceses. O ódio contra os traidores tornara-se quase maior do que contra o invasor: «Hé do rigoroso dever dos povos resistir ao usurpador com todas as suas forças e permanecer fiéis aos seus soberanos» (da Enciclopédia Conquette, citado por José António de Sá, Defeza dos Direitos Nacionaes e Reaes da Monarquia Portuguesa, 2<sup>a</sup> ed., 1816). O clima de pânico face à iminência da invasão, primeiro, depois a entrada e assentamento dos invasores, com todas as manifestações de força, violência e mudanças políticas, foram favoráveis às expressões de ódios contra os responsáveis pela invasão, por parte das populações.

A entrada das tropas napoleónicas, a presença de um governo estrangeiro, a dominação inglesa deu lugar a um sentimento de perda da independência nacional que esteve directamente interligado ao sentimento de orfandade, devido à ausência do rei e da sua corte no Brasil, originando um ambiente de convulsão social que propiciou uma constante troca de opiniões sobre a situação político-económica de Portugal e o debate sobre as razões e as consequências da situação vivida. Este debate gerado no seio da sociedade portuguesa encontrou eco nos jornais, panfletos e noutros suportes de papel um veículo privilegiado para a disseminação das ideias anti-francesas. Esta literatura muitas vezes clandestina e anónima, provavelmente para evitar retaliações, num período tão caracteristicamente instável, circulou numa fase inicial junto das elites letradas, tendo posteriormente chegado aos círculos mais desfavorecidos e iletrados da sociedade portuguesa. Segundo Tengarrinha (1989: 60):

*«Em Portugal, logo durante a primeira invasão – apesar da intensa vigilância exercida por Junot, que ocupara o poder em Lisboa – se assistira à proliferação de literatura jornalística e panfletária clandestina. Multiplicavam-se os pasquins, as folhas volantes, os mensageiros, os correios: uns insultuosos, outros proféticos, outros jocosos contra o Jinó (Junot), o Maneta (Loison), o Esguichar (Guichard, inspector das finanças), o Pepino (Pepin de Belliste, auditor do Conselho de Estado), o Lagarto (Lagarde, intendente da polícia), etc.»*

Segundo este autor (Op. cit.) o movimento da imprensa portuguesa de carácter noticioso e político, até às invasões francesas, foi muito diminuto. A matéria noticiosa publicada era na sua maioria a reprodução de informações publicadas no estrangeiro, por

vezes com várias semanas de atraso. Só em 1808 o nosso jornalismo entra numa fase abertamente política e de combate.

Muitas foram *as 'folhas' e os folhetos anónimos impressos ou manuscritos* que circularam por todo o país, desde a entrada de Junot até à expulsão de Massena. Discursos, orações, sermões, apologias e proclamações, cânticos e reflexões difundiam-se conjuntamente com inúmeros poemas. Circulavam de mão em mão e eram afixados em vários locais públicos e centrais das principais cidades portuguesas, nomeadamente em Lisboa, para desespero da polícia. Era a consequência do movimento libertador que se tinha iniciado contra os franceses. Todos estes textos tinham títulos alusivos ao patriotismo, que apelavam ao combate armado e à vingança pelos males cometidos pelos franceses. No dizer de Tengarrinha (Op. cit.: 60): «Em Lisboa conspirava-se por toda a parte: nas casas, nas ruas, no passeio público, no Rossio; os cafés do Cais do Sodré, dos Remolares e do Rossio transformam-se em activos centros conspiratórios contra os franceses». Neste ambiente conspiratório era significativo o efeito dos papéis clandestinos impressos no nosso país ou nele entrados cautelosamente. A partir do ano de 1809 criaram-se numerosos periódicos que indiciam bem da efervescência dos ânimos e do dinamismo e combatividade da opinião pública. Esta realidade aparece claramente esboçada no primeiro número de *O Mensageiro*, lançado em Lisboa, a 1 de Setembro de 1809:

*«São muitos os periódicos que debaixo de vários títulos circulam nesta capital; mas a curiosidade de os ler não têm por isso diminuído; antes pelo contrário se tem cada vez mais aumentado o desejo de saber novidades; assim é natural que aconteça, quando os bens, a honra, a vida dos Cidadãos, o Príncipe e a Pátria estão comprometidos na luta actual contra a Tirania. (...) Darei por extracto, ou por cópia, todas as notícias das melhores folhas estrangeiras de que sou assinante; e um critério prudente extremará as falsas das verdadeiras, as prováveis das oficiais. Espero finalmente que esta nova folha (que sairá todos os dias e pelo módico preço de vinte reis) terá aceitação do público e preencherá o seu fim».*

Tengarrinha (Op. cit.: 63) adverte: «É curioso verificar, que muitos desses periódicos têm um predominante ou até exclusivo carácter satírico, como se, em circunstâncias tão graves para a Pátria, manejar o humor e apontar os ridículos dos franceses fosse a mais eficaz arma contra eles». A arte de ridicularizar e maldizer é cultivada, sobretudo, pelos mais conservadores, entre os quais se destacam o padre José Agostinho da Fonseca, José António da Silva Freire e Daniel Rodrigues da Costa, que procuraram mobilizar a população contra os franceses, através da adopção de um discurso

pejado de evocações históricas e orgulho patriótico, mas sobretudo contra todos os que ansiavam a reforma política e social do Portugal velho, absolutista.

A proliferação de periódicos em Portugal enquadra-se dentro de um fenómeno mais amplo, que é comum à restante Europa, ou pelo menos nos países que se encontravam sobre a dominação napoleónica. Entre estes países processava-se uma ampla troca de informações, o que explica o facto de alguns periódicos aparecidos em Portugal sejam meras traduções de títulos estrangeiros, nomeadamente: o *Diário de Badajoz*, de Julho de 1809; *Correio de Londres*, de 1809-1810; Tradução Fiel do *Diário do Governo da Corunha*, de 1809. A profusão de títulos que marcou Portugal neste período conheceu vida efémera, na maioria das vezes, não ia além de uns meses. O que nos remete para a questão das tiragens praticadas e consequentemente da sua influência sobre a população. Segundo os estudiosos não existem informações detalhadas acerca das tiragens praticadas, pelo que os valores apontados são estimativas calculadas em função do número de assinantes necessário para sustentar financeiramente um jornal. Segundo Tengarrinha (Op. cit.: 118-119), «em Portugal um mensário ou quinzenário necessitaria de, pelo menos, 150 assinantes», o que nos leva a concluir, dada existência efémera destes periódicos, que esse número muito raramente era alcançado. Mas a questão da influência do jornal não pode ser deduzida directamente do número dos seus assinantes ou da sua tiragem, porque muitos desses assinantes eram proprietários de cafés, bilhares, casas de pasto, que os colocavam à disposição dos fregueses. Nestes espaços era também normal a leitura pública, em voz alta, para o grupo de fregueses, pelo que cada número ou edição tinha vários leitores. A avaliar pela quantidade de obras anunciadas na *Gazeta*, Napoleão e os seus seguidores fizeram a fortuna de muitos livreiros. Em Lisboa, entre 1808 e 1811 saíram dos prelos da Impressão Régia cerca de 700 panfletos e folhas volantes, o que equivalia a cerca de metade da produção nacional.

*O surto de periódicos e a natureza jocosa e provocatória* do seu conteúdo foi possibilitado por um ambiente de maior liberdade e abertura concedido pelas autoridades portuguesas, com o objectivo de favorecer o levantamento patriótico da opinião pública contra os invasores e não propriamente a formação de um ‘espaço de opinião’, onde livremente fosse possível o confronto de ideias. Findas as invasões, Portugal regressou ao apertado regime censório exercido pela triade: Mesa do Desembargo do Paço, Ordinário e Santo Ofício. Muitos periódicos nascidos do incandescente ódio aos franceses foram



proibidos e os seus redactores vêem-se obrigados ao exílio no estrangeiro, onde prosseguem a sua actividade. Tengarrinha (Op. cit.: 105) esclarece:

*«Quando eram três entidades a exercer a censura, o parecer desfavorável de uma delas era suficiente para impedir a impressão da obra ou, na melhor das hipóteses, recorria-se a consulta do trono. A lentidão do exame era causa de muitos protestos, sendo suficiente que uma das entidades demorasse o parecer ou a emenda – o que acontecia com frequência, por descuido ou má fé – para que durante largo tempo se tivesse de aguardar a publicação ou, mesmo depois de impressa, a autorização para circular».*

O fim do tempo da relativa tolerância, em que durante um curto espaço de tempo os governantes nacionais haviam permitido a livre expressão de ideias, termina na noite do dia 10 para o dia 11 de Setembro de 1810, altura em que o governo prendeu várias pessoas defensoras dos ideais liberais e «afrancesados» suspeitos de conspiração. Perante as condições restritivas que se viviam em Portugal, especialmente após 1810, Tengarrinha afirma (Op. cit.: 83) «foi nos círculos de emigrados políticos em França e, principalmente, em Inglaterra que a imprensa portuguesa pôde dirigir os mais fortes ataques ao desconjuntado Portugal velho». Deste jornalismo, que tem em Londres o seu mais profícuo foco irradiador, destacam-se pela sua qualidade e influência: *O Correio Braziliense*; *O Portuguez* e *O Campeão Portuguez*. Este jornalismo da ‘primeira emigração’ desempenhará uma importância considerável na preparação da Revolução Liberal de 1820.

Se os portugueses tentavam resistir ao invasor através de uma intensa produção jornalística, os invasores em todas as regiões ocupadas tiveram a preocupação de desenvolver intensa actividade propagandística. Durante a primeira invasão, no dizer de Tengarrinha (Op.: cit.), destaca-se um jornal como órgão ao serviço dos franceses: a *Gazeta de Lisboa*, que publicava notícias tendenciosas que visavam tranquilizar as populações, demonstrando os benefícios que Napoleão trazia a Portugal e patentear o respeito e apoio dado pelos portugueses aos invasores. Pelas suas características e pelo seu preço os jornais tinham reduzido grau de influência sobre as populações, ao contrário da abundante produção panfletária dos invasores que era afixada nas paredes das ruas. Por isso, os exércitos franceses tinham a preocupação de ser precedidos de proclamações, dirigidas à população, em que explanavam convictamente as suas ideias e propósitos e ameaçavam que seriam castigados os franceses que cometessem crimes, bem como os portugueses fuzilados, que se levantassem em armas contra os invasores e queimadas as populações que resistissem. Os objectivos destas proclamações encontraram eco nas populações de certas regiões, nomeadamente junto das populações rurais e analfabetas que apavoradas

fugiam diante dos invasores. As classes altas, inicialmente, revelaram-se pactuantes recebendo e privando intimamente em festas e jantares com os invasores. Porém à medida que a ambição imperialista napoleónica crescia e assumia formas mais violentas, o movimento libertador crescia em todo o país.

A par dos periódicos, existe uma ampla produção de *panfletos*, *folhas volantes*, correios, mensageiros etc., de conteúdo diverso: missas, orações, editais e sobretudo composições em prosa e em verso. Esta literatura tinha como principais destinatários as classes populares, letradas ou mesmo analfabetas e caracterizavam-se pelo seu discurso chocarreiro, que ridicularizava e maldizia os franceses, também conhecidos por «franchipanas», e os seus mais eminentes representantes: Napoleão detinha a primazia, logo seguido dos seus generais presentes em território nacional: Junot ou *jino*; Lagard, o *Lagarto*, que era Intendente Geral da Polícia; Laborde, o *Laborra* e Loyson, o célebre *Maneta*, também conhecido por *Lazão*. Segundo testemunhos coevos, muitas destas obras rimadas eram vendidas pelos cegos que as cantarolavam pelos bairros pobres e populosos da cidade de Lisboa, acicatando os brios ofendidos do povo que acolhia com agrado tudo o que dissesse respeito aos reveses sofridos pelas tropas francesas. Apesar do comportamento inicial da nação não se opor à política seguida pelo príncipe regente, nos primeiros dias de Dezembro já circulavam os primeiros versos alertando os portugueses para os inconvenientes da presença francesa em Portugal.

Em toda esta produção panfletária, foi, sem dúvida na *poesia que se encontrou melhor espaço para a expressão do espírito patriótico*, tanto das elites intelectuais como das ditas classes intermédias. Grande parte desta documentação cumpria objectivos essencialmente populares. A proliferação de canções, cânticos, cantigas e modinhas cujos versos possuíam uma larga inspiração patriótica tinham por missão chamar à luta a população portuguesa, que fervorosamente devia lutar contra os ultrajes causados pelos ímpios inimigos, para restaurar a independência nacional. Para tal, apela-se ao combate armado, à obediência às autoridades e à vingança pelos males sofridos. Alude-se ainda, à falsidade da protecção francesa, às pilhagens e atrocidades praticadas e à ambição política de Napoleão.

Muito criticada pelos poetas patrióticos era a questão relativa à denominada «protecção à francesa». O embuste dessa anunciada e prometida protecção é

testemunhada de modo lapidar por José Daniel Rodrigues da Costa no seu poema *Protecção á Franceza, impresso na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, o qual, no ano de 1808, se vendia na Loja da Gazeta; na Madre de Deos ao Rocio; na de Luiz José de Carvalho aos Paulistas; no Livreiro ao pé da cancella de Alcantara; e em Belém na Loja de Capella de José Tiburcio*. Neste poema, chama a atenção para diversos aspectos da nova realidade nacional, nomeadamente, os empregos com altos ordenados iam para os franceses; os jornais eram censurados; o Intendente da Polícia era francês; a correspondência era violada; o povo desarmado; o clero perseguido e os seus bens roubados; a hostilidade ao francês era castigada com fuzilamento. Por curiosidade, extractamos alguns versos que aqui transcrevemos, já que este poema foi escolhido como fonte para o nosso estudo:

*«(...) Deixem-se estar socegados/ As proclamações dizem: / Pilhavão tudo, que vião, / Com sistema de terror; / Feito á gente portugueza, / He protecção á Franceza. // (...) / Desterrar-nos a Regencia, / Coarctar os jornaes á gente, / Mandar vir novo Intendente, / Que leve também o bólo, / Fazendo o público tólo, / Que conhece esta surpresa, / He protecção á Franceza. // (...) / Roubar os Templos sagrados, / Roubar a Casa Real, / Entrar na Patriarchal / Em nove mezes hum dia! / Portugal, quem tal diria! / Mas este mal, que te leza, / He protecção á Franceza. // (...) / Perder a vida Hum soldado, / Que em saques foi cão de fila. / E achar-se-lhe na moxila / Orelhas, e mãos cortadas, / De brincos, e aneis ornadas, / Este horror da natureza, / He protecção á Franceza. // (...)».*

Em suma, podemos afirmar, que pela documentação consultada, verificámos que esta ampla produção literária de natureza panfletária, impelia à resistência nacional, com veemência, socorrendo-se sempre que possível dos exemplos de bravura em que foram protagonistas pessoas das mais diversas origens e proveniências, fazendo triunfar o ideal patriótico em todo o reino de Portugal.

### **CAPÍTULO 3 – O Estudo**

O estudo aqui apresentado insere-se no domínio da Educação Histórica e procura demonstrar a importância do texto poético, enquanto fonte primária historicamente relevante no ensino/aprendizagem da História. Tentaremos compreender como os alunos interpretam este tipo de fonte, que tipo de conhecimento histórico constroem e qual a relevância pedagógica e histórica que a ela atribuem. Far-se-á, nesta experiência, uma abordagem ao conteúdo “Invasões Francesas”, a partir da análise heurística de fontes poéticas.

Numa perspectiva construtivista, olhamos os alunos como sujeitos conscientes (e autores) da sua aprendizagem e não como meros “sujeitos passivos” receptáculos do conhecimento apresentado pelo professor. Pretendemos desenvolver o pensamento analítico e interpretativo dos alunos, tornando, deste modo, as aprendizagens cada vez mais significativas e significantes. Pretende-se, assim, também, estimular a curiosidade, o interesse e a participação activa dos alunos na construção do conhecimento a partir da análise de fontes mais específicas.

Este trabalho filia-se igualmente no propósito de demonstrar a inegável existência de outro tipo de fontes escritas que não de natureza institucional, política e religiosa, etc. Sem se sobrevalorizar o texto poético, importa não olvidar que existem diferentes tipos de textos verbais escritos, afigurando-se incontornável a necessidade de promover a aprendizagem da sua leitura e interpretação crítica de modo a que as informações que, explícita e/ou implicitamente, veiculam possam ser relevantes para a construção de um quadro histórico com sentido.

### 3.1 Objectivo do Estudo

O nosso objectivo era compreender de que forma é que os alunos analisam, compreendem e interpretam um texto poético enquanto fonte histórica. Assim privilegiaram-se como objectos de estudo, o tipo de conhecimento que aqueles constroem, as competências mobilizadas para a apreensão do conhecimento, e os elementos (conteúdo substantivo) aos quais os alunos atribuíram mais relevância.

Todas estas questões subjazeram à formulação das seguintes questões de investigação:

***- Que tipo de compreensão e interpretação os alunos apresentam durante a leitura de um texto poético enquanto fonte histórica?***

***- Qual é a relevância que os alunos atribuem ao texto poético na aprendizagem da História?***

Tendo por base as questões de investigação supramencionadas, construímos o desenho do estudo que aqui se apresenta:

**Quadro1: Desenho do estudo**

Momento	Objectivos	Instrumento
<b>1º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Recolher informação acerca do tipo de conhecimento que os alunos constroem a partir da análise de fontes poéticas;</li> <li>○ Reconhecer o conteúdo substantivo a que os alunos atribuem mais relevância neste tipo de fonte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Questionário composto por questões que abrangiam domínios diferentes. Parte do questionário apresentava questões relacionadas com a heurística da fonte e outras questões, que remetiam para a produção de narrativas, relacionadas com os domínios da contextualização e da argumentação.</li> </ul>

O tema histórico seleccionado para a aplicação do nosso estudo foi “As Invasões Francesas”. Este tema faz parte dos conteúdos programáticos do 11º ano de escolaridade, integrando-se no estudo da “Implementação do Liberalismo em Portugal”. Ele é normalmente leccionado pelos professores com recurso a textos escritos em prosa,

algumas caricaturas, e muito raramente ao texto poético, embora muito abundante no Portugal deste período. A base de apoio à preparação das aulas continua a ser, para a generalidade dos professores, as orientações constantes nos manuais adoptados que não privilegiam o texto poético enquanto fonte histórica. Quando presente, a sua função é sempre desvalorizada, ficando a sua abordagem substanciada apenas pela apresentação de uma ou outra quadra sem informação histórica relevante, o que condiciona a sua importância histórica e pedagógica na aula de História. É de referir que, na escolha deste tema, tivemos em consideração o conhecimento prévio dos alunos, fruto da sua abordagem nas aulas de História. Estes conhecimentos históricos foram considerados essenciais para a compreensão da informação contida neste tipo de fonte.

Este estudo assume o carácter de um estudo descritivo, de natureza predominantemente qualitativa, assim como o formato de um estudo de caso, pois a investigação cinge-se a um grupo/turma de alunos pretendendo desenvolver a compreensão de um fenómeno do ponto de vista dos participantes. Stake (1995: 11) refere a sua finalidade deste modo: «Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes».

Os diferentes métodos qualitativos têm sido aplicados em diversos domínios do saber, nomeadamente em estudos de cognição histórica situada. A presença de estudos nesta área está intimamente relacionada com a importância de compreender as ideias dos alunos sobre determinados conceitos históricos, sejam eles de carácter substantivo ou de segunda ordem.

A esta metodologia subjaz o paradigma construtivista que advoga que o conhecimento é construído pelas pessoas em contextos específicos, históricos, sociais e culturais. Este paradigma defende que todo o conhecimento não existe independentemente do seu produtor, pelo que se deve considerar como indicador da natureza do saber a sua própria subjectividade. O que pressupõe que cada investigador se implica na investigação do seu objecto de estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994: 16), a expressão investigação qualitativa é entendida como um termo que sugere a utilização de várias estratégias de investigação. Afirmam

também que os dados deste tipo de investigação são qualitativos, o que quer significar abundantes em pormenores descritivos, mas nem sempre de fácil tratamento estatístico. As questões a estudar são formuladas com o objectivo de serem analisadas em toda a sua complexidade e no seu contexto natural.

No nosso estudo procurámos fazer uma análise dos dados recolhidos perscrutando todos os pormenores, diversidade e riqueza neles contidos, mantendo-nos sempre fiéis à forma como esses dados foram apresentados. Os dados foram analisados de forma indutiva, partindo do particular, através de uma observação criteriosa das respostas dos alunos, procurámos tirar ilações que nos permitam melhorar a prática educativa enquanto profissionais responsáveis pelo ensino da História.

### **3.2 Contextualização do Estudo**

Os alunos que compõem a amostra deste estudo frequentam a Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, na vila de Joane, pertencente ao concelho de V. N. de Famalicão, distrito de Braga. A região onde esta vila se enquadra beneficia de boas acessibilidades e é uma zona industrial. A maior percentagem da produção é proveniente do sector têxtil, havendo também indústrias de produção de acessórios para automóveis e de calçado, ambas actualmente em crise de sobrevivência. A actividade agrícola é bastante residual e ocupa uma pequena percentagem da população.

A escola disponibiliza uma variada oferta formativa composta por Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos profissionais, Cursos CEF e Cursos EFA, de nível Básico e Secundário. Leccionam nesta escola cerca de 217 docentes, em regime diurno e nocturno. Do Subdepartamento de História fazem parte 14 professores, maioritariamente, não pertencentes ao quadro de escola. Esta escola encontra-se em bom estado de conservação, oferecendo um conjunto de espaços agradáveis e bem apetrechados do ponto de vista material. Disponibiliza a todos os docentes que aqui trabalham bons recursos didáctico-pedagógicos, nomeadamente, televisor, vídeo e retroprojector, em quase todas as salas, e ainda, computadores portáteis e projector quando deles haja necessidade.

*A amostra deste estudo* é constituída por alunos do 11º ano de escolaridade do Curso Científico -Humanístico de Línguas e Humanidades, 3 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com uma média de idade de 16 anos, num total de 20 alunos. Estes alunos fazem parte da mesma turma.

O nível de escolaridade da população em geral é baixo, o mesmo acontecendo com a maioria dos progenitores apenas o 6º ano de escolaridade (2º ciclo do Ensino Básico). Este padrão de escolaridade denuncia a existência de contextos familiares pedagógica e intelectualmente pouco facilitadores à participação na vida escolar dos seus filhos. Os pais trabalham, maioritariamente, no sector têxtil, ou em profissões braçais como mecânicos, empregados da construção civil, electricistas etc. Encontram-se também alguns no desemprego. Apesar disso, os alunos desta turma apresentam expectativas de ingresso no ensino superior que lhe possibilite o desempenho de uma profissão de qualificação.

O critério que presidiu à selecção desta amostra relacionou-se com o facto do conteúdo histórico – As Invasões Francesas ser um dos temas do programa deste ano de escolaridade do Ensino Secundário. É de referir que estes alunos apresentam um aproveitamento médio na disciplina de História A. Muitos deles foram escolarizados numa metodologia do ensino da História predominantemente expositiva, sustentada apenas na audição do discurso monológico – explicativo do professor e na resolução de actividades de testes com o objectivo apenas de avaliação. Esta perspectiva de ensino da História tem sido sistematicamente contrariada pelas actividades desenvolvidas pela professora, que reconhece a presença de reacções de estranheza pelos alunos face a novas práticas pedagógicas. cremos, pois, que os resultados deste estudo podem vir a revelarem-se importantes.

### **3.3 Implementação do estudo: momentos e instrumento**

O estudo foi realizado em contexto de sala de aula com observação directa da investigadora. Para responder às questões de investigação supra-enunciadas, o estudo processou-se em duas fases.



Numa primeira fase, solicitamos autorização ao Conselho Executivo (V. Anexo 1) para desenvolver o estudo com alunos desta escola, dando cumprimento aos procedimentos legais neste tipo de investigação. Concedida a autorização (V. Anexo 2), iniciámos o contacto com os alunos do 12º ano, através da professora da disciplina de História A, a fim de implementarmos o *estudo exploratório*. Aos alunos foram explicitados os objectivos do estudo, sem esclarecer qualquer outro pormenor acerca da tarefa a realizar. Foram informados que estariam protegidos pelo anonimato, a confidencialidade dos dados obtidos seria preservada e que a tarefa não seria sujeita a avaliação. Aos alunos participantes neste estudo foi-lhes entregue um pedido de autorização que foi assinado pelos seus encarregados de educação. Revelada a disponibilidade dos mesmos marcámos uma hora fora da sua componente lectiva, para a aplicação do estudo. Para a recolha de dados utilizámos um questionário individual (V. Anexo 4), com tarefas escritas relacionadas com a heurística da fonte e com outras de natureza narrativa e argumentativa. Este estudo exploratório teve o objectivo de afinar o instrumento, quanto à sua adequação à legibilidade dos alunos e à categorização das respostas dos alunos (V. Secção 3.5).

Na segunda fase, levámos a cabo o *estudo definitivo*, adoptando os mesmos procedimentos ‘legais’ do estudo exploratório. Antes da sua aplicação foi leccionado o tema “Implementação do Liberalismo em Portugal”, e mais especificamente os seus antecedentes e a conjuntura entre 1807-1820. Foi leccionada uma aula acerca das invasões francesas e da problemática a elas inerente tendo por base a análise de fontes verbais escritas e outras icónicas (fotográficas e caricaturais). Não foram intencionalmente analisados textos poéticos. A abordagem deste conteúdo suscitou entre os alunos momentos de debate, onde apresentaram sistematicamente, nos discursos produzidos, juízos de valor acerca dos invasores.

Na implementação do *estudo definitivo* utilizou-se um único instrumento: *Questionário individual* (V. Anexo 5), composto por tarefas escritas relacionadas com a heurística da fonte e com questões de contextualização e argumentação que exigiam a produção de narrativas organizadas, com o objectivo de responder às questões de investigação. Este questionário inclui dois textos poéticos, dos quais derivam um conjunto de questões de análise, interpretação e compreensão.

À selecção das fontes presidiu a preocupação de escolher fontes primárias que apresentassem informações historicamente relevantes sobre a temática em estudo. Dai a

investigadora ter percorrido caminhos diversos nesta busca. O Arquivo Distrital de Braga forneceu uma diversidade de textos poéticos, devidamente organizados e compilados no Fundo Barca-Oliveira. Na Hemeroteca Municipal de Lisboa encontrámos um conjunto de textos poéticos, em publicações periódicas do tempo das invasões francesas. Este tipo de fonte, bastante abundante, insere-se no fenómeno cultural e político do enciclopedismo, nascido sob a influência do Iluminismo. Neste âmbito, após a entrada das tropas napoleónicas em Portugal, assistiu-se a uma produção intensa de literatura de natureza noticiosa e panfletária, quase sempre anti-francesa, clandestina e muitas vezes anónima. A par dos periódicos, encontrámos também uma ampla produção de panfletos, folhas volantes e outros formatos com os mais variados conteúdos: proclamações, composições em prosa e sobretudo em verso que ridicularizavam e maldiziam os franceses em geral e os seus mais altos representantes, em particular. Dos textos poéticos seleccionámos apenas os extractos que nos pareceram mais significativos para a temática em estudo, sendo de seguida apresentados:

Texto poético 1 - *“Protecção á Franceza”*: É um texto poético que enfatiza as consequências da 1ª invasão francesa em Portugal. Este texto é da autoria de José Daniel Rodrigues da Costa, funcionário administrativo e poeta, membro da Nova Arcádia. Foi publicado em 1808 com a autorização da Mesa do Desembargo do Paço e encontrava-se à venda em vários estabelecimentos públicos.

Texto poético 2 - *“/ A praga de Portugal, / Já lá vai, já se acabou, / Devia queimar-se vivo, / Quem tal praga desejou /”*. É um texto publicado no Boletim da Junta de Província da Estremadura. De autor anónimo. Cantado no princípio do século XIX por cegos que percorriam os bairros modestos e populosos da antiga cidade de Lisboa. Encontrámo-lo publicado na obra *“A Invasão Francesa e os Cegos Cantadores”* de Guilherme Felgueiras.

Determinada a amostra, o tema e o instrumento a utilizar, passámos à fase da implementação do estudo, com o objectivo de recolhermos os dados. No momento anterior, à aplicação do questionário individual, os alunos foram esclarecidos acerca dos objectivos deste estudo, tendo ficado claro que não servia fins avaliativos e que apenas visava contribuir para a melhoria das práticas educativas ao nível da disciplina de História.

A aplicação do estudo foi feita numa aula de 90 minutos. Inicialmente, o questionário foi lido em voz alta, pela investigadora, para toda a turma. Após este momento, deu-se possibilidade aos alunos de colocarem pedidos de esclarecimento, necessários à compreensão do mesmo. Chamou-se à atenção para o facto dos textos poéticos não estarem redigidos em português actual, procurando-se elucidar os alunos acerca dos poucos vocábulos que lhes suscitaram dúvidas. Pediu-se ainda aos alunos para responderem da forma mais completa possível a cada uma das questões formuladas. Garantindo, deste modo, a responsabilidade e a seriedade do trabalho produzido pelos alunos.

Procurava-se com este estudo recolher o maior número possível de dados que respondessem cabalmente às questões de investigação. O uso do questionário pareceu-nos ser o instrumento mais adequado para transformar em dados a informação directamente comunicada pelos alunos. Pelo que se construiu um questionário com questões predominantemente abertas. Assim as questões formuladas abrangiam questões de heurística da fonte e questões de contextualização e argumentação. Esperava-se que as respostas dadas fornecessem informações acerca do tipo de compreensão e interpretação que os alunos apresentam durante a leitura de um texto poético, e que relevância é que os alunos atribuem a este tipo específico de texto, na aprendizagem da História. O questionário apresenta a seguinte estrutura:

- Um texto poético (fonte 1), intitulado “Protecção á Franceza” que ressaltava as consequências nefastas para Portugal da 1ª Invasão Francesa. Foi feito um conjunto de quatro questões:

*1. Identifique o tipo de fonte aqui presente. Justifique a sua resposta:* Pretendia-se com esta questão indagar os alunos acerca do seu conhecimento sobre a natureza das fontes e da credibilidade a elas atribuídas.

*2. Qual terá sido a intenção do autor ao criar esta poesia? Justifique a sua resposta:* Com esta questão procurava-se saber se os alunos reconheciam intenções/propósitos por parte de quem produz as fontes, e se lhe atribuíam algum tipo de intenção.

3. *Identifique o estatuto social do autor deste texto poético. Quais os aspectos presentes nesta poesia que corroboram a opinião por você apresentada?* Com esta questão pretendia-se averiguar se os alunos conseguiam através de aspectos presentes na fonte, não de forma totalmente explícita, concluir acerca do estatuto social do autor do texto poético. Se prestavam atenção ao tipo de discurso, à forma de expressão escrita, ao facto de ter sido publicado com autorização da Mesa do Desembargo do Paço etc.

4. *A quem (Que público? Leitores?) se destinaria este tipo de poesia? Justifique a sua resposta.* Com as respostas a esta questão pretendíamos que os alunos, a partir do conteúdo da mensagem veiculada pelo texto poético, elencassem hipóteses de destinatários. Identificassem público e/ou públicos, fundamentando sempre as suas opções.

Depois deste conjunto de questões relacionadas com a heurística da fonte, introduzimos o texto poético (fonte 2) “\ A praga de Portugal, \ Já lá vai, já se acabou, \ Devia queimar-se vivo, \ Quem tal praga desejou \”. É um texto de autor anónimo publicado no Boletim da Junta de Província da Estremadura. A introdução deste texto ficou a dever-se ao facto de, após análise dos dados do estudo exploratório, termos verificado que os alunos não conseguiram compreender que as mensagens veiculadas neste tipo de textos, manifestamente anti-francesas, também se destinavam a formar a opinião pública popular. Pelo que seleccionámos um texto poético, com características peculiares, voltado para a fruição musical. O texto poético escolhido foi um, de entre os muitos, que circulavam na capital, na boca de cegos que os cantarolavam pelos bairros mais pobres e populosos da cidade de Lisboa.

5. *Que reacções provocaria na população transeunte a audição deste tipo de texto rimado?* Pretendíamos que os alunos compreendessem que a intencionalidade deste texto poético era manifestamente propagandística. Tinha como objectivo suscitar o ódio pelo invasor, despertando na opinião pública popular, sentimentos patrióticos de repulsa pelo intruso invasor. Esta pergunta foi antecedida por um pequeno texto que apresentava um breve enquadramento histórico.

6. *Contextualize os acontecimentos a que se refere o texto poético.* Esta questão procurava que os alunos descrevessem o quadro histórico de ocorrência da 1ª invasão francesa. Contextualizando-a ao nível espaço-temporal, mas também ao nível da conjuntura interna e externa que propiciou a invasão francesa a Portugal.

7. *Como é que o autor qualifica a actuação desta tropa em Portugal? Exemplifique com frases do texto;* 8. *Qual é a opinião do autor quanto à actuação da população portuguesa perante o invasor? Exemplifique com frases do texto.* As respostas a estas duas últimas questões visavam verificar se os alunos compreenderam as informações contidas no texto e as utilizavam para corroborar as suas explicações e ou fundamentações.

9. *A partir da leitura desta fonte e dos conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, elabore um texto onde apresente argumentos a favor e contra as invasões francesas em Portugal.* Esta questão pretendia demonstrar de que modo os alunos seleccionam e organizam a informação histórica de que dispõem. Esgrimindo explicações, que sustentassem a sua argumentação, a partir das quais pudessemos compreender o seu modo de apreensão do conhecimento substantivo histórico. Esta questão possibilitaria aos alunos a utilização de uma linguagem discursiva denunciadora da aprendizagem realizada acerca deste conteúdo temático.

### **3.4 Metodologia de análise: categorias e procedimentos de análise**

Tendo em consideração as questões de investigação por nós já enunciadas, após a fase da recolha dos dados, debatemo-nos com a tarefa de dirimir que técnica (s) iríamos aplicar na análise das respostas dos alunos. Optámos por recorrer a uma metodologia de análise qualitativa que obedeceu às estratégias que aqui apresentamos:

**Quadro 2: Domínios e metodologia de análise**

Domínios	Questões	Metodologia
<b>Heurística da fonte</b>	1. Identifique o tipo de fonte aqui presente (Fonte 1). Justifique a sua resposta. 2. Qual terá sido a intenção do autor ao criar esta poesia (Fonte 1)? Justifique a sua resposta 3. Identifique o estatuto social do autor deste texto poético. Quais os aspectos presentes nesta poesia que corroboram a opinião por você apresentada (Fonte 1)? 4. A quem (que público? Leitores?) se destinaria este tipo de poesia (Fonte 1)? Justifique a sua resposta 5. Que reacções provocaria na população transeunte a audição deste tipo de texto rimado (fonte 2)? 7. Como é que o autor qualifica a actuação desta tropa em Portugal (Fonte 1)? Exemplifique com frases do texto. 8. Qual é a opinião do autor quanto à actuação da população portuguesa perante o invasor (Fonte 1)? Exemplifique com frases do texto.	Para a análise das questões que se relacionavam com a heurística da fonte, utilizámos uma metodologia de análise 'livre'. Tentámos compreender, interpretar e analisar todas ideias que os alunos, de modo explícito ou implícito apresentavam nos seus raciocínios.
<b>Contextualização</b>	6. Contextualize os acontecimentos a que se refere o texto poético (fonte 1).	Para as questões de contextualização e argumentação elaborámos descritores. Estes descritores foram elaborados, baseando-nos nas orientações programáticas e nos critérios de correcção específicos dos exames nacionais da disciplina de História A, emanados do GAVE, com algumas adaptações, aprovadas em Subdepartamento de História. Enquadrámo-las também num sistema de categorização, adaptado em função das características das respostas dos alunos. As categorias adoptadas tiveram como fonte de inspiração os estudos de Britt (2004).
<b>Argumentação</b>	9. A partir da leitura desta fonte e dos conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, elabore um texto onde apresente argumentos a favor e contra as invasões francesas em Portugal.	

Depois de lidas todas as respostas e feita uma análise atenta a cada uma *per se*, decidimos que para as questões de análise da heurística da fonte não utilizaríamos qualquer categorização. A análise foi feita de forma a captar toda a riqueza e diversidade de informação que os alunos veiculavam nas suas respostas, de forma explícita ou implícita. Ativemo-nos, de modo particular, nos aspectos relacionados com as características da fonte em que os alunos focalizam mais a sua atenção. Procurámos resposta às seguintes questões: O que é que os alunos sabem acerca destas fontes? Notam ou não a perspectiva

do autor? Quem criou a fonte e com que intencionalidade a produziu? É uma fonte “factual” ou parcial”? Prestam ou não atenção ao tipo de fonte (discurso...)? Quais são os factos contidos nas fontes e o que é que eles significam? Os factos contidos nas fontes confirmam ou contradizem o seu conhecimento sobre o tema em estudo? Como é que o aluno lê este tipo de fonte?

Para as questões de contextualização e argumentação, respectivamente, 6<sup>a</sup>. - *Contextualize* os acontecimentos a que se refere o texto poético (fonte 1) e a 9<sup>a</sup> A partir da leitura desta fonte e dos conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, *elabore um texto onde apresente argumentos a favor e contra* as invasões francesas em Portugal, elaborámos descritores para procedermos a uma análise cuidadosa, rigorosa e sistemática das respostas dos alunos, ao nível do conhecimento substantivo histórico.

Estes descritores foram por nós elaborados, baseando-nos nas orientações programáticas e nos critérios de correcção específicos dos exames nacionais da disciplina de História A, emanados do GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, do Ministério da Educação, embora com algumas adaptações, orientaram a nossa análise.

O quadro 3 explicita os descritores utilizados na análise das respostas de natureza *narrativa e argumentativa*.

**Quadro 3: Conhecimento substantivo histórico: contextualização e argumentação**

Domínio		Descritores	
Contextualização		<b>Identificação:</b> - Contexto histórico em que a fonte se integra. . Quadro cronológico e espacial (Portugal no início do século XIX – 1 <sup>a</sup> invasão francesa); . Eventos e agentes históricos (expansionismo napoleónico; bloqueio continental; fuga da família real para o Brasil; Portugal fica sob o domínio político e económico da Inglaterra.	
		Prós	Contras
Argumentação		- Difusão das ideias liberais em Portugal; - Triunfo da Revolução liberal de 1820; - Desenvolvimento do Brasil.	
		- Destruição material: natural/arquitectónica - Perda de vidas humanas; - Delapidação patrimonial; - Fuga da Corte para o Brasil; - Subjugação de Portugal aos interesses ingleses; - Perda da nossa colónia mais importante – Brasil.	

Partindo de uma análise qualitativa das respostas às questões 6 e 9, tentámos enquadrá-las num sistema de categorização, adaptado em função das características das respostas dos alunos. As categorias adoptadas tiveram como fonte de inspiração os estudos de Britt (2004). Esta investigadora levou a cabo um estudo, cujo objectivo era indagar como é que as respostas de tipo ensaio/de desenvolvimento de raciocínio podem ser usadas na análise do pensamento dos alunos e a profundidade e compreensão das suas estruturas de conhecimento em História. O estudo das respostas dos alunos fizeram-na concluir que estas podem tornar-se desafiadoras e estimulantes para os alunos uma vez que os obriga a estruturar e organizar o seu pensamento. Assim, com base neste tipo de respostas, é possível fazer inferências acerca do modo como os alunos abordam o conhecimento, explicam ou elaboram argumentos pessoais. Este tipo de respostas mostram como é que os alunos dominam um tema através da sua forma de expressão escrita. A coerência discursiva pode facilmente permitir identificar o nível de informação de que se dispõe, o nível de abstracção e até que ponto os alunos conseguem partir para um contexto mais amplo.

Apresentamos de seguida o sistema de categorização utilizado na análise das respostas dos alunos, inspirado em Britt (2004):

**Quadro 4: Categorias para as relações semânticas presentes nas respostas de contextualização/argumentação**

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>Temporal</b> (TEMP)	- Enunciados que apresentam expressões verbais ou numéricas, que denunciem relações temporais (antes, depois, durante...).
<b>Causalidade</b> (CAUS)	- Enunciados que apresentam relações de <i>causa</i> e de efeito entre acontecimentos e ou situações históricas, restringindo-se à explicitação das primeiras.
<b>Consequências</b> (CONS)	- Enunciados que apresentam relações de causa e de <i>efeito</i> entre acontecimentos e ou situações históricas restringindo-se à explicitação das segundas.
<b>Especificação</b> (ESPE)	- Enunciados que apresentam exemplos ou detalhes ilustrativos de um acontecimento e ou situações históricas.
<b>Comparação</b> (COMP)	- Enunciados que apresentam comparação entre diversos acontecimentos históricos e ou situações históricas.
<b>Corroboração</b> (CORR)	- Enunciados que explicitem fontes históricas ou historiográficas que confirmem ou infirmem as opiniões/exemplos dados.
<b>Afirmação</b> (AFIR)	- Enunciados que apresentam elementos de informação histórica cuja composição sintáctica não permite categorizações de outro tipo.



A maior parte das respostas contemplou várias categorias já que não considerámos como unidade de análise a resposta inteira. Assim, foi necessário numerar essas unidades explicitando de seguida a sua categorização, demarcada por parêntesis rectos. Eis, como exemplo, a resposta da Ana:

*«Portugal ficou impotente e submeteu-se aos ingleses, além disso, as invasões levaram à destruição de muitas casas pilhagens e mortes. O lado positivo foi que, com estas invasões, a insatisfação do povo português aumentou e levou a revoltas, levando à instauração de uma monarquia liberal»*

Após a sua categorização, ela apresenta-se do seguinte modo:

- [1. Portugal ficou impotente e submeteu-se aos ingleses (AFIR)],
- [2. além disso, as invasões levaram à destruição de muitas casas pilhagens e mortes (CONS)].
- [3. O lado positivo foi que, com estas invasões, a insatisfação do povo português aumentou e levou a revoltas (CONS)],
- [4. levando à instauração de uma monarquia liberal (CONS)]. (Ana)

A categoria onde cada unidade da análise se aloca aparece no final, enunciada com siglas. Todas as siglas são compostas por quatro letras. Estas letras referem-se às quatro primeiras letras de designação da categoria.

As narrativas produzidas pelos alunos são apresentadas como forma exemplificativa, seleccionando respostas alocadas em todas as categorias. Na transcrição das narrativas produzidas pelos alunos não procedemos a qualquer alteração ortográfica ou morfofossintáctica, apresentámo-las tal como eles as produziram e organizaram na sua originalidade textual.

Por fim, a análise adoptada neste estudo exigiu a definição de uma *unidade de análise* de acordo com a metodologia de análise de conteúdo, já que se pretendia indagar sobre a compreensão do conteúdo substantivo do tema em estudo. À medida que avançámos na análise foram-se refinando os descritores em função da natureza das respostas, criando ou acrescentando descritores que nos pareciam adequados ao conteúdo/natureza das respostas. A unidade de análise das narrativas teve como critério categorial o conteúdo substantivo do enunciado. Essa unidade de análise traduziu-se, em termos de dimensão, numa ou mais frases, considerando todas as partes da narrativa que demonstravam a compreensão do conteúdo histórico por parte do aluno. Assim, a unidade

de análise é definida pela sua coerência linguística face às unidades anteriores e posteriores e a especificidade do seu conteúdo substantivo histórico.

### 3.5 Estudo exploratório

A decisão de implementar um estudo exploratório deveu-se ao facto de não existirem estudos em Educação Histórica que versem especificamente a exploração de textos poéticos enquanto fontes primárias. As questões de investigação, como já referido na secção do estudo definitivo, foram as seguintes:

*- Que tipo de compreensão e interpretação os alunos apresentam durante a leitura de um texto poético visto como fonte histórica?*

*- Qual é a relevância que os alunos atribuem ao texto poético na aprendizagem da História?*

Este breve estudo foi feito com alunos do 12º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. A amostra convidada a participar foi constituída por um grupo de 8 alunos, 2 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com uma média de idade de 17 anos. Ao longo do seu percurso escolar apresentaram resultados médios ou bons na disciplina de História A. O critério que subjazeu a esta escolha relacionou-se com o facto de estes alunos já terem estudado o conteúdo em estudo “As Invasões Francesas”, no 11º ano de escolaridade, esperando que esse facto lhes facilitaria a leitura e interpretação das fontes primárias seleccionadas.

Apresentaremos uma breve análise das respostas dadas de modo a permitir a redacção de possíveis alterações no instrumento de recolha de dados.

A maior parte das perguntas relacionam-se quase exclusivamente com a *heurística da fonte*: 1. Identifique o tipo de fonte aqui presente. Justifique a sua resposta; 2. Qual terá sido a intenção do autor ao criar esta poesia? Justifique a sua resposta; 3. Identifique o estatuto social do autor deste texto poético. Quais os aspectos presentes nesta

poesia que corroboram a opinião por você apresentada? 4. A quem (Público? Leitores?) se destinaria este tipo de poesia? Justifique a sua resposta; 6. Como é que o autor qualifica a actuação desta tropa em Portugal? Exemplifique com frases do texto; 7. Qual é a opinião do autor quanto à actuação da população portuguesa perante o invasor? Exemplifique com frases do texto (V. Anexo 4)

Assim, a primeira constatação foi que todos os alunos conseguiram identificar a *sua natureza* reconhecendo-o como uma fonte primária histórica, produzida, por isso, por um coevo da época em estudo. Este facto permitiu-nos perceber o que é que os alunos sabem acerca deste tipo de fonte remetendo-nos para a questão da perspectiva do autor. Os alunos quando colocados perante este tipo de fonte sabem que estão perante uma visão parcial de alguém que viveu naquela época e que, por isso, não o vêem como uma ‘autoridade absoluta’. Eis um exemplo: «A fonte presente é primária, uma vez que foi escrita por altura das invasões francesas, assim temos uma visão de alguém dessa época» (João).

No momento seguinte, foi-lhes pedido que dissessem *por que é que estas poesias foram criadas*. Eles ligaram a intencionalidade da fonte à necessidade de denúncia da situação vivida em Portugal, fruto das invasões francesas. A ênfase é atribuída aos aspectos negativos (atrocidades, caos, destruição, instabilidade, mal, terror), deixando passar a ideia de apelo à união nacional e aos sentimentos de puro patriotismo para pôr cobro à situação:

*«A intenção do autor terá sido extravasar o seu sentimento de revolta e inconformismo, pela invasão dos franceses e, porventura, para apelar ao orgulho do povo português, mas de uma forma poética e singular»* (Andreia)

*«O autor criou esta poesia para transmitir o seu sentimento de revolta em relação às invasões francesas. Este pretendia incutir no povo português um orgulho na sua nação e que eles reagissem ao sucedido.»* (Ana)

*«A intenção do autor ao criar esta poesia seria dar a conhecer os acontecimentos das invasões francesas, o caos, a destruição, a instabilidade que ocorreu em Portugal.»* (Anabela)

A *origem social do autor* da fonte foi inferida por todos os alunos, atendendo ao facto de que ela não está na fonte expressa de modo explícito. Para tal deram uma atenção particular a certos factores para eles indiciadores: a informação explicitada no texto, o ser uma escrita poética, o facto de ter sido publicada, e os locais onde era vendida. Todos estes elementos levaram os alunos à conclusão que autor deste texto poético gozava de uma

posição ‘privilegiada’ na sociedade do seu tempo. Das suas respostas pode-se deduzir o seguinte raciocínio expresso deste modo: Se assim não fosse, com poderia escrever e publicar um texto em verso rimado? Ele remete, pois, para o enquadramento do autor no contexto económico e cultural da época. Numa sociedade onde predominava o analfabetismo, este homem revelava instrução, cultura, conhecimento dos factos ocorridos e espírito crítico, atributos que levaram os alunos a dizerem unanimemente que o autor não podia pertencer à classe popular, como é visível nas respostas transcritas seguidamente:

*«O autor do texto poético aqui presente é um autor de um estrato social superior, visto que em primeiro lugar o autor não era analfabeto, algo que para a época em questão era muito raro. Existe também o facto de este ter tido a oportunidade de publicar o poema».* (Paulo)

*«O autor pertence às camadas mais altas da sociedade, uma vez que nesta época só os mais ricos é que podiam aprender, assim só estes poderiam escrever textos poéticos e este livro estava a ser vendido, nos locais mais chiques de Lisboa, como podemos ver na nota «vende-se esta obra...».* (João)

*«Através do espírito crítico presente em todo o texto e das lojas em que se pode encontrar este documento concluo que o autor tem um estatuto social superior. O autor não era analfabeto e teve a oportunidade para publicar este texto, o que denota um grande estatuto social»* (Ana)

*«O autor deste texto poético deveria pertencer a uma classe social alta. Em primeiro lugar, porque escreveu o texto, o que indica que teve instrução (apenas acessível às camadas mais ricas), em segundo lugar, porque teve oportunidade de publicar o texto, tendo por isso algum poder e influência na sociedade e, finalmente, porque descreve muitos factos o que indica que é uma pessoa informada e presença assídua na vida social e cultural do país».* (Andreia)

As inferências que os alunos revelaram ter feito para determinar o estatuto social do autor condicionou as respostas dadas à pergunta sobre quais seriam *os destinatários deste tipo de poesia*. As respostas dividiram-se entre o ‘genérico’, ‘vago’, ‘indeterminado’ público – os portugueses, para que estes tivessem conhecimento dos malefícios causados pelos invasores. Outros entenderam que este tipo de texto se destinava à população de origem social superior, já que era esta que possuía instrução, poder económico e cultural para poder comprar este tipo de literatura e interpretar a mensagem veiculada pelo autor.

Houve ainda quem tivesse referido que os destinatários eram os intelectuais e ou portugueses com espírito de mudança associando, talvez, a estes maior capacidade de intervenção na sociedade. Assim, a intenção do autor seria fazer um apelo a este grupo social para que invertesse o percurso dos acontecimentos:

*«Este tipo de poesia destinava-se aos portugueses pois pretendia dar a conhecer aos portugueses, o mal que as invasões francesas fizeram a Portugal»* (Ana)

*«Eu penso que este poema destinava-se também à população de um estrato superior mais elevado, visto que os leitores precisavam da alfabetização, o que era raro e existe ainda o facto das camadas sociais inferiores não poderem ter gastos deste género, visto que viviam mal» (Paulo)*

*«A poesia destinaria-se a um público de maiores posses, pois apenas estes teriam acesso ao texto e poderiam compreendê-lo sem falsas interpretações. Os leitores deviam ser por exemplo jornalistas, políticos, membros do clero...» (Andreia)*

*«Este tipo de poesia destina-se aos intelectuais e interessados no destino do país, mas com algumas posses. Isto porque à venda em locais para pessoas mais ricas» (Catarina)*

Os alunos, quando confrontados com a questão que pedia a identificação da *opinião do autor* quanto à *actuação da população portuguesa perante o invasor*, revelaram, maioritariamente, saber interpretar o conteúdo do mesmo, utilizando-o para clarificar, fundamentar e exemplificar as suas respostas. Estabeleceram a partir dele, conexões causais entre os acontecimentos, evidenciando a perspectiva do autor:

*«O autor ficou muito desagradado com a actuação das tropas francesas em Portugal visto que estes pilhavam «comeram-nos o pão e o gado» lançaram o caos «Pondo tudo em confusão» mataram «matar o clérigo e o frade». No fundo o autor diz que estes apenas vieram prejudicar-nos e que esta invasão não teve nada de proveitoso» (Paulo)*

*«O autor mostrou-se muito triste, preocupado, desagradado com a actuação das tropas francesas em Portugal. Uma vez que estas tropas na palavra do autor punham tudo em confusão «pilhavam tudo» «roubavam os templos sagrados e com rancor, sem piedade matavam o clérigo e o frade». Assim podemos dizer que o autor se mostra indignado perante as injustiças e as crueldades cometidas pelos soldados franceses» (João)*

*«O autor qualifica a actuação dos franceses de uma forma muito negativa. Segundo este, os soldados franceses pilhavam as casas dos portugueses («Pilhavam tudo que vião»), tiravam formas de subsistência, amedrontavam a população, matavam membros do clero («matar o clérigo e o frade»), pilhavam monumentos históricos e sagrados («Roubar os Templos sagrados, roubar a Casa Real, entrar na Patriarchal...») e, por último, matavam soldados e indivíduos portugueses, injustamente e de forma fria e calculista («e achar-se-lhe na moxila orelhas e mãos cortadas ...») (Andreia)*

*«A opinião do autor quanto à actuação da população portuguesa é, igualmente, negativa. O autor critica os portugueses que denunciaram familiares e conhecidos, alastrando o medo e o individualismo, provocando mortes. Ou seja, o autor critica aqueles que se aliam aos franceses em vez, de resistirem à ocupação francesa» (Vera)*

Constatámos que as questões formuladas foram compreendidas pelos alunos, e que o facto da ortografia da língua portuguesa não ser a actual não constituiu obstáculo à compreensão e interpretação da fonte poética.

As perguntas 5 e 8 pediam uma *estrutura narrativa e argumentativa*, baseada na capacidade de selecção e organização da informação, respectivamente: “Contextualize os acontecimentos a que se refere o texto poético”, e “A partir da leitura desta fonte e dos

conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, elabore um texto onde apresente argumentos a favor e contra as invasões francesas em Portugal. Para a análise destas respostas específicas usaram-se dois quadros de análise diversos.

O primeiro procedimento ateve-se com a análise do ***conhecimento histórico declarativo expreso***. Para tal, definimos os conteúdos suficientes e adequados ao momento histórico em estudo (V. Secção 3.4 deste capítulo) de acordo com as orientações pedagógicas decididas para este tema no Subdepartamento de História da escola, que por sua vez foi sustentado nos critérios específicos de correcção dos exames nacionais oriundos do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do Ministério da Educação. Verificámos que estes alunos, quando confrontados com a necessidade de produzirem uma narrativa organizada, demonstram competências básicas de organização do conhecimento e a compreensão dos acontecimentos históricos abordados não apenas nas aulas anteriores como despoletados pela fonte proposta no questionário.

Relativamente à *contextualização* do acontecimento referenciado na fonte verificámos que, maioritariamente, não existem expressões explícitas de natureza temporal associando apenas, mas adequadamente, o conteúdo do texto poético ao acontecimento em estudo - as invasões francesas. Um pequeno número de alunos faz referência às datas das três invasões francesas, que embora próximas no tempo são na sua maioria erróneas. Nenhum aluno conseguiu enquadrar com exactidão a invasão a que se referia o texto poético – a 1ª invasão francesa, embora a fonte apresente, de forma implícita, informações que conduziram à sua identificação. Nomeadamente, quando se lê: «/ *Que vem a ser ter entrado / Dias antes do Natal tropa estranha em Portugal* /». A referência aos «*Dias antes do Natal*» poderia ter levado os alunos a concluir que se tratava da 1ª invasão francesa, ocorrida a 30 de Novembro 1807, tanto mais que a referência bibliográfica data o poema com o ano de 1808. Os restantes elementos de contextualização são apresentados, por uns de forma coerente e sequencial demonstrando uma abordagem holística da questão; em outros, a abordagem é feita de forma parcelar abrangendo apenas alguns elementos substantivos que caracterizem o acontecimento.

As respostas à questão de *natureza argumentativa* enfatizam unanimemente os aspectos considerados negativos pela historiografia para a conjuntura que Portugal vivia à época. Curiosamente, todos os alunos iniciam a resposta contrariando a ordem da argumentação formulada no enunciado da questão 8, iniciando com os aspectos negativos

para só depois concluírem com aspectos positivos. Utilizam palavras como destruição, subordinação, impotência, submissão para descreverem as consequências negativas das invasões francesas. A alusão às destruições materiais e humanas é frequente, e em algumas situações gera respostas tautológicas. Um aluno ainda refere como argumento negativo a independência do Brasil: «(...) *no entanto, o desenvolvimento no Brasil foi enorme e este conseguiu a independência perdendo assim a colónia mais importante*» (Paulo).

O argumento apresentado como favorável a Portugal foi o regresso da corte a Portugal e a posterior instauração da Monarquia Liberal, argumento que foi apenas referido por um aluno: «*Com este atitude, organizou-se uma revolução que expulsou os ingleses e o rei foi obrigado a voltar do Brasil*» (Paulo).

No entanto, em respostas à 8ª questão, outras alunas, referiram o mesmo acontecimento como sendo positivo:

*«A única vantagem que vejo é a instauração de uma Monarquia Liberal devido ao descontentamento da população perante a actuação dos políticos e da família real»* (Andreia).

*«A instauração da Monarquia Liberal é um dos argumentos a favor»* (Vera)

*«O lado positivo foi que, com estas invasões, a insatisfação do povo português aumentou e levou a revoltas levando à instauração de uma monarquia liberal»* (Ana)

Estas respostas foram também analisadas quanto à natureza dos enunciados. Para tal recorremos também ao estudo de Britt (2004) que elegeu ***categorias de relações semânticas*** que denunciam os *raciocínios históricos* que os alunos podem (devem) apresentar em tarefas deste tipo: Temporal, Causalidade, Consequências, Especificação, Comparação, Corroboração, Afirmação (V. Secção 3.4 deste capítulo).

No que diz respeito à *questão 5*. “Contextualize os acontecimentos a que se refere o texto poético”, poder-se-ão identificar nas respostas as seguintes tendências:

- Todos os alunos apresentaram enunciados referentes à *dimensão temporal* (TEMP). Alguns apresentam datas específicas, que como já referido anteriormente, estavam todas erradas mesmo que próximas:

*[1. Refere-se às invasões francesas (1805; 1808; 1811)]* (Anabela)

[3. A primeira invasão ocorreu em 1805, a segunda em 1808 e a terceira e última invasão ocorreu em 1811]. (Liliana)

- Alguns alunos sentiram necessidade de apresentar *as causas* (CAUS) das invasões francesas:

[2. As invasões francesas a Portugal foram provocadas pelo facto da França querer fazer um Bloqueio Continental à Inglaterra] (Paulo)

[4. Portugal não aceitou e foi fiel aos ingleses] (João)

[2. Após Portugal não ter cedido à exigência de Napoleão Bonaparte de aderir ao Bloqueio Continental à Inglaterra (por ter uma tradição de aliança com os ingleses)] (Andreia)

- A maioria dos alunos apresenta enunciados que elegem factos adstritos às invasões ou relacionados com outros acontecimentos ou *consequências* (CONS):

[5. Assim Napoleão vendo a sua ordem ser recusada manda invadir Portugal] (João)

[8. Contudo, a família real e a corte tinham ido para o Brasil]. (João)

[2. e todo o mal provocado em Portugal (roubos e mortes)]. (Anabela)

[4. Perante este cenário, a corte fugiu para o Brasil, deixando Portugal ao cargo de um governo regente (CONS)]. (Andreia)

- A presença de enunciados que apresentam *informação* (AFIR) é frequente:

[3. no entanto, a França optou por invadir Portugal] (Paulo)

[6. Foram 3 as tentativas, feitas por Napoleão, para dominar Portugal] (João)

[1. As invasões francesas foram três] (Liliana)

No que diz respeito à *questão 8*. “A partir da leitura desta fonte e dos conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, elabore um texto onde apresente argumentos a favor e contra as invasões francesas em Portugal” é possível também encontrar algumas tendências:

- Os enunciados do tipo *afirmativo* (AFIR) são de novo recorrentes:

[8. A parte positiva, foi que os portugueses ficaram descontentes com a situação do país] (João)

[2. Estas vieram confirmar o carácter de submissão do povo português] (Catarina)



*[3. Portugal ficou impotente e submeteu-se aos ingleses]* (Anabela)

*[1. Portugal ficou impotente e submeteu-se aos ingleses]* (Ana)

- Como na questão anterior, a maior parte dos enunciados são pertença da categoria *consequência* (CONS):

*[7. pois para além das dificuldades económicas que uma guerra traz, Portugal perdeu a corte e a família real que fugiu para o Brasil]* (João)

*[9. e mais tarde, implementaram neste país à beira mar plantado uma monarquia liberal].* (João)

*[5. Mas Portugal deixou-se subordinar aos ingleses, tal como aconteceu com os franceses, mas sem as armadas]* (Catarina)

*[5. revoltaram-se e conseguiram instaurar a monarquia liberal].* (Liliana)

*[4. Desta forma Portugal sentiu-se impotente e submeteu-se aos ingleses depois de estar arruinado]* (Vera)

*[5. Finalmente, após a Inglaterra defender Portugal e ter expulsado os franceses, ficamos submissos, desta vez, aos ingleses ameaçando a nossa autonomia e independência]* (Andreia)

- Apenas um aluno apresenta dois enunciados de *corroboração* na mesma resposta (CORR):

*[4. como podemos ver na nossa fonte “pilhavão tudo (...) roubavão os templos sagrados”]*

*[6. como o próprio autor, refere, “Pondo tudo em confusão” ]* (João)

Tendo presente que este estudo exploratório tinha como objectivo avaliar da eficácia do instrumentos e das categorias eleitas, é-nos possível tecer umas breves palavras.

Após a análise das respostas dadas a este estudo exploratório, decidimos introduzir no questionário do estudo principal uma questão nova que considerasse o facto deste tipo de texto poético pertencer à chamada literatura popular, destinada às classes iletradas e muitas vezes analfabetas. Esta encontrava-se disponível em cafés, bilhares e casas de pasto onde eram lidos e cantados em voz alta, e ou vendidos nas ruas por cegos cantadores. Incluímos, assim, um pequeno extracto de uma destas fontes e formulámos uma questão direccionada à difusão e fruição musical desse tipo de poesia: “Que reacções provocaria na população transeunte a audição deste tipo de texto rimado (fonte 2)?”. Espera-se nas respostas a esta questão que os alunos identifiquem as possíveis reacções

que provocariam na população transeunte da cidade de Lisboa. Esta questão deriva da constatação de que nas respostas do estudo exploratório os alunos não compreenderam que este tipo de texto se destinava também a formar a opinião pública popular.

A aplicação das categorias não apresentou problemas de maior. Este estudo serviu para afinar os seus descritores, adoptando-se assim uma das características da metodologia de Grounded theory, que se consubstancia num processo indutivo de produção de conhecimento. Esta metodologia exige uma interpretação rigorosa, através de procedimentos de interpretação e corroboração que vão dando paulatinamente sentido aos dados recolhidos. Não foi nossa intenção produzir generalizações, mas tão só procurar dimensões padronizáveis que possam ser preditivas em situações semelhantes.

## **CAPÍTULO 4 – Análise e Discussão dos Dados**

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados recolhidos, com os quais pretendíamos responder às seguintes questões de investigação:

*- Que tipo de compreensão e interpretação os alunos apresentam durante a leitura de um texto poético enquanto fonte histórica?*

*- Qual é a relevância que os alunos atribuem ao texto poético na aprendizagem da História?*

Os dados apresentados versarão, primeiramente, as questões relativas à heurística da fonte, para num segundo momento nos centrarmos nas questões de contextualização e de argumentação. O questionário individual (V. Anexo 5) que se utilizou neste estudo é constituído por perguntas relacionadas com a heurística da fonte e com questões de contextualização e a produção de narrativas organizadas, com o objectivo de responder às questões de Investigação.

Este questionário inclui duas fontes primárias, dois textos poéticos, redigidos ao tempo das invasões francesas em Portugal, das quais derivam nove questões, sete das quais questionavam os alunos acerca da heurística da fonte e duas exigiam respostas no domínio da contextualização e da argumentação.

Para o tratamento das respostas que se relacionavam com a heurística da fonte, utilizámos uma metodologia de análise 'livre'. Tentámos compreender, interpretar e analisar todas ideias que os alunos, de modo explícito ou implícito apresentavam nos seus raciocínios.

Para as questões de contextualização e argumentação elaborámos descritores. Estes descritores foram elaborados, baseando-nos nas orientações programáticas e nos critérios de correcção específicos dos exames nacionais da disciplina de História A, emanados do GAVE, com algumas adaptações, aprovadas em Subdepartamento de

História. Enquadrámo-las também num sistema de categorização, adaptado em função das características das respostas dos alunos.

Na parte final, apresentaremos algumas conclusões parcelares.

#### **4.1 Análise das respostas às questões de heurística da fonte**

Partindo de uma análise qualitativa de todas as respostas dos alunos, procurámos apreender toda a riqueza e pormenores explicativos que elas nos forneciam de uma forma explícita ou implícita. Pretendeu-se captar em cada resposta a natureza dos raciocínios que os alunos desenvolveram quando perante uma fonte primária pouco usual na aprendizagem do conhecimento substantivo histórico.

As perguntas adstritas a este questionamento foram as seguintes:

1. Identifique o tipo de fonte aqui presente (fonte 1). Justifique a sua resposta; 2. Qual terá sido a intenção do autor ao criar esta poesia? (fonte 1) Justifique a sua resposta; 3. Identifique o estatuto social do autor deste texto poético (fonte 1). Quais os aspectos presentes nesta poesia que corroboram a opinião por você apresentada? (fonte 1); 4. A quem (que público? Leitores?) se destinaria este tipo de poesia? (fonte 1). Justifique a sua resposta; 5. Que reacções provocaria na população transeunte a audição deste tipo de texto rimado? (fonte 2); 7. Como é que o autor qualifica a actuação desta tropa em Portugal? (fonte 1). Exemplifique; 8. Qual é a opinião do autor quanto à actuação da população portuguesa perante o invasor? (fonte 1). Exemplifique com frases do texto.

**A primeira parte do questionário** apresentava uma fonte escrita poética, intitulada «Protecção á Franceza» (1808), recolhida do Fundo Barca-Oliveira.

A **1ª** pergunta sobre este primeiro texto poético indagava os alunos sobre o **tipo de fonte** que lhes era apresentada para análise. Todos os alunos responderam tratar-se de uma fonte primária histórica. A explicação apresentada para esta classificação relacionou-se com o facto de ela estar escrita num português não actual, que alguns alunos

denominaram de português ‘diferente’: «A fonte apresentada é uma fonte primária porque a escrita do português é diferente da actual.» (Joana)

Atenção especial foi dada, por um número significativo de alunos, à referência bibliográfica presente no excerto da fonte que lhes foi fornecida. Assim, partindo da data (1808) eles concluíram tratar-se de um texto escrito por alguém que viveu na época em que ocorreram as invasões francesas «A fonte presente é uma fonte primária, visto que foi elaborada na época em que se deu este acontecimento histórico. Podemos constatar isto pela data apresentada e pelo modo como o texto está escrito.» (Flávio)

Alguns alunos foram capazes de precisar de entre as três invasões ocorridas em Portugal, aquela a que se referia expressamente o texto poético, como podemos observar nas seguintes respostas:

*«O tipo de fonte presente é uma fonte primária, pois é coeva, ou seja feita na altura da invasão, como nos indica a referência bibliográfica (1808). Desse modo mostra a visão de uma pessoa daquela época (séc. XIX) sobre a 1ª invasão francesa.»* (Anabela)

*«A fonte aqui presente é uma fonte primária, porque o texto foi escrito naquela época, quando estava a ocorrer a 1ª invasão francesa.»* (Marisa)

*«A fonte 1 é uma fonte primária, já que o português é arcaico e foi escrita em 1808, altura da 1ª invasão francesa.»* (Raquel)

Estas respostas levam-nos a reflectir sobre a importância do papel do professor, quando trabalha com fontes e qualquer que seja a sua natureza, na chamada da atenção para a referência bibliográfica. Ler e ensinar os alunos a reflectir acerca da nota bibliográfica é um acto pedagógico relevante, pois esta pode fornecer elementos essenciais para a contextualização temporal do acontecimento histórico em estudo, bem como sustenta todas as dimensões da análise heurística e de corroboração das fontes.

De seguida, aos alunos foi apresentada uma (2ª) pergunta que questionava sobre **a intenção do autor** ao criar esta poesia. Apresentaram-se-nos uma diversidade de respostas, que adoptam a forma de hipóteses explicativas. Este facto afigurou-se muito interessante, pois o historiador no seu ofício, quando colocado por vezes perante o ‘silêncio’ das fontes, levanta hipóteses explicativas de forma plausível e lógica. Na resolução desta tarefa, os alunos foram capazes de entender que nem sempre as fontes dão respostas directas às nossas questões, e que mesmo quando isso ocorre, podem existir múltiplas

explicações. Não existe uma verdade única em História. As fontes podem-nos permitir interpretações diversas e pessoais. Este entendimento coloca os alunos na iniciação à aprendizagem da provisoriedade do conhecimento histórico, bem como perante a questão do multiperspectivismo. Neste sentido, o historiador José Mattoso (1992: 17) afirma:

*«A problemática moderna e actualizada é demasiado recente entre nós para se poderem esperar soluções satisfatórias para todas as questões. Já não é mau que os historiadores aqui reunidos empreendam a sua tentativa. Isso faz persuadidos de que têm algo de novo a dizer. Um novo que não esquece a sua provisoriedade. Que num futuro mais ou menos próximo ficará velho, tal como toda a história escrita. Bastará que seja útil para o nosso tempo.»*

Há alunos que pensam que a intenção do autor ao produzir este texto poético era a de relatar/divulgar as consequências nefastas da invasão, demonstrando os terríveis males que elas provocaram, de forma a gerar sentimentos de tristeza e revolta contra os invasores. O carácter informativo /noticioso desta fonte não teve a intenção de se dirigir apenas aos portugueses, mas também ao rei e à sua corte que se encontravam no Brasil. Segundo eles, seria uma forma de consciencializar o rei para as consequências do abandono a que votou Portugal. Estas interpretações estão presentes nas seguintes respostas:

*«A intenção do autor ao criar esta poesia era a seguinte: mostrar e dar a conhecer ao povo como se deu a 1ª invasão, o que aconteceu e as suas consequências. A intenção do autor era informativa. E ao mesmo tempo pretendia denegrir a imagem dos franceses.»* (Flávio)

*«O autor ao criar esta poesia pretendia criticar os franceses pelo que tinham feito e mostrar a gravidade da situação aos portugueses para tomarem consciência de que aquilo tinha de acabar.»* (Priscila)

*«A intenção do autor ao criar esta poesia foi para mostrar à população e ao rei que se encontrava no Brasil, o que os franceses estavam a provocar em Portugal (estrágos, roubos, medo...)»* (Pinheiro)

*«A intenção do autor ao criar esta poesia é em primeiro lugar rebaixar os invasores, demonstrando a todos o mal e a destruição que estes têm provocado. Em segundo lugar é para acusar o rei de nos abandonar.»* (Tiago)

Outros alunos entenderam que o texto poético se enquadrava numa campanha anti-francesa, uma vez que o tom jocoso e irónico em que o texto estava escrito denotava uma forte crítica às tropas invasoras e aos males por elas provocados. Assim, o texto teria também a função de despertar nos portugueses sentimentos de revolta e

descontentamento, já que o autor enfatiza os aspectos negativos da invasão. Esta forma de escrita pretende, segundo alguns, consciencializar os portugueses para a tomada de decisões e acções que pudessem pôr cobro a tal situação:

*«O autor ao criar esta poesia tinha como objectivo levar o povo a ver os males que os soldados franceses andavam a fazer aos portugueses. No fundo é uma campanha anti-França, pois critica fortemente as suas acções até a sua maneira de vestir. Esta poesia procura levar à revolta do povo apresentando tudo que os franceses têm feito de mau.»* (Susana)

*«O autor ao criar esta poesia queria demonstrar o descontentamento da população portuguesa, pois a opinião do autor era a opinião geral, face à invasão, utilizando um tom irónico para descrever o que os franceses estavam a fazer em Portugal, de modo criticar as suas acções.»* (Anabela)

*«A intenção do autor ao criar esta poesia era criticar a invasão francesa, pois fala de tudo o que eles tinham feito de mal e dizia é protecção à francesa. Os franceses só destruíam, roubavam, matavam e com isto o autor estava a dizer que era protecção à francesa.»* (Marisa)

*«O autor da poesia pretendia criticar os franceses pelo que eles tinham feito e mostrar a gravidade da situação aos portugueses para eles tomarem consciência que aquilo tinha de acabar.»* (Priscila)

Outros, ainda, vêem neste texto a intenção de criticar os portugueses face à atitude que tomaram perante o invasor. A falta de resistência ao invasor e até o colaboracionismo de alguns portugueses levaram alguns alunos à formulação de um juízo de valor, apelidando os portugueses de traidores. Salvaguardaram, no entanto, que esta atitude se deveu ao facto de estarem a dar cumprimento ao apelo do rei, que aquando da 1ª invasão e para minorar as consequências nefastas a Portugal e aos portugueses, apelou a que colaborassem com os invasores:

*«A intenção do autor foi criticar as invasões francesas e mostrar o seu descontentamento por causa do rei ter pedido às populações para fazerem o que os franceses quisessem.»* (Filipa)

*«A intenção do autor ao criar esta poesia era mostrar o descontentamento e ao mesmo tempo criticar a atitude dos portugueses, pois estes não mostraram resistência, a pedido do rei, deixando assim com que os franceses destruíssem tudo.»* (Catarina)

Uma pequena minoria de alunos entendeu que o objectivo deste poema era o de criticar a sociedade portuguesa, podendo desta forma reverter a situação, e fazer soprar os ventos de mudança em Portugal. Tal opinião pode-se constatar nos seguintes extractos:

*«O autor criou esta poesia para de certa forma criticar a sociedade, aquilo que se estava a passar, e de certo modo contribuir para alterar os comportamentos (...)»* (Ana)

*«Ao criar esta poesia o autor tinha como intenção criticar a sociedade, com o objectivo de mudar os comportamentos desta, criticando também as tropas francesas.» (Joana)*

*«O autor que criou esta poesia pretendia criticar a sociedade e nomeadamente as invasões francesas. O autor pretendia alertar a sociedade para a mudar, ou seja quando as pessoas se apercebessem do que se passava iam lutar contra isso.» (Raquel)*

Os alunos quando confrontados com a (3<sup>a</sup>) pergunta que os remetia para a determinação do **estatuto social do autor**, demonstraram, maioritariamente, a capacidade de interpretar os ‘sinais’ que implicitamente a fonte lhes forneceu, tornando inteligível a época histórica retratada no texto poético. Tal como diz Mattoso (1999: 33) «A história é, uma ciência com características especiais, pois estuda acontecimentos e factos que nem sempre se podem observar, tendo por isso, de fazer inferências a partir de fontes».

Para a identificação social do autor, os alunos atenderam ao conteúdo do discurso que denunciava um conhecimento claro da realidade já que ele apresentava informação rigorosa e crítica dos acontecimentos que ocorriam em Portugal. Alguns alunos chamaram a atenção para o facto de este texto ter tido autorização para publicação pela Mesa do Desembargo do Paço. Sem esta permissão, a sua divulgação só poderia ser feita de forma anónima, como aliás acontecia com a maioria dos panfletos, jornais e pasquins, que neste período circulavam abundantemente em Portugal.

Assim, contextualizaram o autor (a sua vida) numa época em que a posse de instrução, traduzida na capacidade de saber ler e escrever, não era apanágio de todos, mas tão só de uma minoria privilegiada. Deste modo, associaram instrução ao poder, relação que foi sustentada pelo facto deste texto adoptar um teor crítico num período em que Portugal estava sob o domínio dos invasores franceses. O autor, segundo os alunos, demonstra possuir relações privilegiadas com o poder instituído, pois não temeu represálias que seriam normais neste contexto histórico.

Convocando todos estes argumentos, os alunos afirmaram que o autor do texto poético gozaria de um estatuto social superior e privilegiado na sociedade do seu tempo, afirmações corroboradas por raciocínios despoletados por conhecimentos não presentes de modo explícito na fonte. Eis algumas das respostas onde é possível acompanhar esses argumentos:



*«O autor deste texto pertence a uma classe privilegiada, alta, uma vez que o autor tinha que ter conhecimento, informações sobre tudo o que se estava a passar. As classes não privilegiadas não tinham tanto conhecimento sobre a actualidade e além de mais não sabiam ler nem escrever.»* (Ana)

*«O poeta deveria ser da classe alta, pois era um homem culto, letrado... Em primeiro lugar, ele sabia escrever (o que não era comum nesse tempo), em segundo lugar, ele tinha conhecimento da situação real do país, ou seja, tinha de ser culto e rico o que faz dele um homem de estatuto privilegiado.»* (Raquel)

*«O autor deste texto poético possuía um estatuto privilegiado na sociedade portuguesa, pois além de saber escrever, viu o seu poema autorizado e à venda, o que demonstra que tinha privilégios. Pois, se fosse uma pessoa qualquer, com certeza que não teria o seu texto aprovado e teria que o espalhar de forma anónima, enquanto que este autor está identificado. Sendo assim, para estar identificado é porque sentia segurança ao escrever e publicar o texto de que nada lhe aconteceria por criticar as tropas francesas.»* (Anabela)

*«O autor deste texto poético deveria ter pertencido a uma classe alta da sociedade, ou seja, uma classe privilegiada, isto porque era necessários estudos para escrever um poema deste tipo e era ainda necessário poder social para fazer com que o seu poema fosse publicado (a maior parte dos poemas eram anónimos e ilegais, ao contrário deste).»* (Sónia)

*«O estatuto social do autor deste texto poético é de origem alta. Só quem pertencia à classe alta é que tinha o poder de escrever assim, com tanta frontalidade.»* (Janette)

*«O estatuto social do autor deste texto poético será da classe alta, pois o autor sabia escrever e para escrever tudo o que escreve tem de ter informações do que se passa, enquanto as outras classes sociais não tinham nem sabiam escrever.»* (Joana)

*«O autor deste texto poético tem um estatuto social privilegiado. Isso vê-se, pelo facto de o seu livro ter sido publicado com a licença da Meza do Dezembargo do Paço.»* (Marta)

É interessante constatar que estes alunos foram capazes de prestar uma atenção significativa ao que não está explícito na fonte, o que demonstra alguma destreza na leitura de fontes, e a partir delas chegarem a níveis elaborados de compreensão das acções humanas passadas. Esta competência aparece como uma das que devem ser desenvolvidas no ensino da História, como referido na Informação nº18.09 emanado do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), que regulamenta o Exame Nacional da disciplina de História A, do 12º ano: «Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação explícita e implícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado (...)». É de relevar que esta competência só poderá ser desenvolvida com a utilização sistemática de evidências históricas diversificadas, que remetam os alunos para contextos de aprendizagem estimulantes, onde a exploração de fontes é usada para a construção do conhecimento histórico significativo.

De seguida, os alunos foram confrontados com a questão que os remetia para a **identificação dos destinatários (4<sup>a</sup>)** deste texto poético. Mais uma vez elencaram várias hipóteses, que fundamentaram com explicações que se nos afiguram lógicas e pertinentes. Alguns alunos ressaltam nos textos produzidos que estão a manifestar a sua opinião, o seu ponto de vista, utilizando expressões como «na minha opinião» e «a meu ver». Este cuidado expresso permite-nos inferir que estes alunos reconhecem que podem existir perspectivas e pontos de vista diferentes acerca do mesmo assunto/tema. Estamos aqui perante o conceito de segunda ordem do multiperspectivismo.

Um primeiro grupo de alunos refere que os destinatários eram a população portuguesa em geral, já o autor parecia estar a apelar à revolta contra a ocupação estrangeira. Esta focalização no povo está sustentada pelo facto do rei se encontrar ausente do reino, logo impossibilitado de adoptar uma reacção vívida. Aliás, a ausência do rei e da sua corte no Brasil levou alguns alunos à produção de juízos de valor pejorativos sobre a tomada desta decisão. Muitos consideraram-na um acto de cobardia, do rei D. João VI, por ter abandonado os portugueses num período crítico em que a presença do rei seria fundamental para enfrentar e afastar os invasores. Outros possíveis destinatários eram os franceses para que tomassem consciência da ‘barbárie’ que estavam a provocar em Portugal, como documentam as respostas que se seguem. Estas cobrem as várias *nuances* dos argumentos dos alunos:

*«A poesia destinava-se ao povo português. Pois este poeta tentava apelar ao povo português, mostrando o mal que os franceses vieram fazer, pois neste poema o autor refere as consequências das invasões francesas, criticava estas para que o povo português ficasse alerta.»* (Alexandre)

*«Este tipo de poesia, na minha opinião, destinava-se à população portuguesa, à corte portuguesa que estava no Brasil, por cobardia, não quiseram enfrentar as tropas francesas, governando assim Portugal da colónia (Brasil). O rei não esteve presente no momento em que o povo português mais precisou dele. A população portuguesa estava indignada com o sucedido. Esta poesia pretende dar a conhecer a toda a gente como é que as coisas se estavam a passar, como os franceses praticavam o mal e como a nossa corte parecia desinteressada de tudo, pois se não estaria ao pé da população para os ajudar.»* (Susana)

*«Este tipo de poesia destinava-se à população em geral, mas em particular ao rei e até aos franceses. Esta poesia era uma forma de demonstrar aos portugueses e ao rei o que estava a acontecer, como estavam barbaramente a ser invadidos e pilhados pelos invasores. Por outro lado era uma forma de mostrar aos franceses as barbaridades e os prejuízos que estavam a cometer, para nada, e de lhes mostrar que eram um povo bárbaro e destruidor da paz.»* (Tiago)

*«Este tipo de poesia destinava-se ao povo português, porque a intenção do autor que a escreveu era provocar sentimentos de revolta, fazer com que as pessoas (povo português) se revoltassem para assim, conseguirem expulsar os franceses das terras lusas.» (Sónia)*

*«Este tipo de poesia, a meu ver, destinaria-se ao povo português e ao rei que se encontrava no Brasil, pois assim o rei português ficaria a saber o que se passava em Portugal. Que o povo português estava descontente, pois não podiam fazer nada enquanto os franceses destruíam tudo. Esta fonte também se destina a unir os portugueses» (Pinheiro)*

*«Este tipo de poesia destinava-se a todos os portugueses, pois representava o descontentamento geral e era uma forma de todos lerem e ouvir comentar e criticar o que se passava.» (Anabela)*

*«Esta poesia destinaria-se a todo o povo português, porque a intenção deste autor era provocar um sentimento de revolta e de fúria contra os invasores.» (Janette)*

*«O texto é dirigido ao povo português com a intenção de pôr os portugueses contra os franceses.» (Diana)*

Há ainda um segundo grupo de alunos que entende que este tipo de texto se dirigia à classe média e alta, pois só estes sabiam ler e teriam capacidade para compreender o conteúdo da mensagem veiculado no texto e o acesso, por motivos económicos, a este tipo de produto impresso. Por outro lado, este grupo de portugueses é apontado como o único capaz de compreender a gravidade da situação nacional e poder para operar a mudança desejada por todos:

*«Este tipo de poesia destinava-se à classe alta e média, pois eram estas que tinham mais poder, podendo assim fazer alguma coisa para mudar o que se estava a passar.» (Catarina)*

*«Este tipo de poesia destinava-se às pessoas pertencentes à classe alta e média, uma vez que as pessoas da classe baixa não tinham acesso a este tipo de textos, não possuíam meios para adquirir o conhecimento da actualidade daquela altura.» (Ana)*

*«Este tipo de poesia destinava-se a pessoas da classe e média, porque só estas pessoas tinham acesso a este tipo de textos.» (Joana)*

*«Este tipo de poesia destinava-se a todo o povo português, mas como grande parte não sabia ler, destinava-se às classes sociais mais cultas e privilegiadas, para que estes pudessem tomar alguma atitude e acabar com as invasões, visto que tinham algum poder.» (Priscila)*

*«Este tipo de poesia era destinada aos homens da classe média e alta, homens que soubessem ler e escrever. Homens que compreendessem a situação nacional, pois só estes poderiam ajudar a mudar a situação, só esses tinham poder e o estatuto de conseguir uma mudança.» (Raquel)*

Só um aluno parece ter a intenção de afirmar que esta poesia podia contribuir para a formação da opinião pública popular portuguesa contra os invasores quando afirma: «Na minha opinião o público a que se destina esta poesia é ao povo. Pois podemos

constatar na fonte 1 que esta poesia poderia ser encontrada e comprada em muitas lojas. Apesar de as pessoas não terem grande poder de compra, algumas tabernas compravam este tipo de poesia e divulgavam, lendo-a.» (Flávio)

De facto, após o fim da 1ª invasão e durante a 2ª, assistiu-se a um aumento significativo da literatura de natureza noticiosa e panfletária. Este fenómeno deve ser entendido à luz do fenómeno cultural e político do enciclopedismo, de influência iluminista, que ganhou expressão em Portugal no último quartel do século XVIII. O alargamento dos espaços de convívio, como os cafés, os botequins e as tabernas, nos maiores centros urbanos do país, onde se destacam as cidades de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, estão na origem da crescente abertura do espaço público e na formação de correntes de opinião, alimentadas por uma literatura anti-francesa, que pretendiam emocionar e inflamar a opinião pública portuguesa contra os invasores. Inicialmente, era uma opinião restrita às elites letradas e esclarecidas, mas com a instabilidade provocada pelas invasões francesas vai alargar-se a outros sectores da sociedade, nomeadamente aos estratos populares. Estes desprovidos de instrução e de cultura que lhes possibilitasse a leitura de qualquer texto desta ou de outra natureza, juntavam-se, frequentemente nas tabernas e botequins onde ouviam a leitura feita em voz alta deste tipo de literatura, que muito contribuiu para denegrir e caluniar os franceses, suscitando o ódio contra os invasores por parte da população portuguesa.

**A 2ª parte do questionário** apresentava uma fonte escrita poética recolhida de um texto de Guilherme Felgueiras intitulado: “A Invasão Francesa e os Cegos Cantadores”. Esta é um excerto de um poema entoado e vendido pelos cegos cantadores nos bairros pobres e populosos da cidade de Lisboa. Pediu-se aos alunos (**5ª** pergunta) que identificassem **quais as reacções que a sua audição provocaria na população transeunte**. A maioria afirma que a audição deste texto rimado pretendia suscitar na população transeunte sentimentos como: revolta, indignação, tristeza, sede de vingança, inconformismo e desprezo pelos franceses. Os alunos compreenderam que este tipo de literatura pretendia excitar os brios ofendidos do povo que aplaudia tudo o que focasse os desaires sofridos pelos invasores ou que maldissesse os franceses.

Verificámos que os alunos compreenderam, maioritariamente, que o cantar dos versos pelos cegos cantadores, visava denegrir a imagem dos franceses junto da opinião pública popular, conforme atesta a resposta dada pela Sara quando afirma «A audição deste texto rimado fazia com que a população formasse uma opinião acerca dos franceses. Fazia com que os portugueses não gostassem dos franceses.» A esta resposta subjaz a ideia de que a intenção do apregoar cantando dos versos era manifestamente intencional, tendo por objectivo formar a opinião pública popular.

O cantar de poesia pelos bairros mais desfavorecidos da nossa capital cumpria a função de formar uma corrente de opinião popular junto daqueles que não tinham acesso à literatura anti-francesa que nesta época se produziu abundantemente, com objectivos propagandísticos contra a actuação dos franceses em território português. Este não acesso era devido ao baixo grau (ou quase inexistente) de literacia linguística e por motivos económicos. Assim, a leitura em voz alta em diversos espaços de convívio alargado, como é o caso dos cantares dos cegos, era uma forma de formar opinião fora dos estratos restritos, letrados e privilegiados da sociedade portuguesa.

Os alunos, quando confrontados com o pedido (7<sup>a</sup>) pergunta de clarificar qual era a **perspectiva do autor sobre a actuação das tropas francesas em Portugal**, descrevem-na com excertos retirados do poema (fonte 1) seleccionando adjectivos qualificativos, tais como, desrespeitadora, desordeira, devastadora, bárbara, destruidora, aterrorizadora e desumana:

*«O autor refere que esta tropa era desordeira, roubava tudo que via, destruíam casa e famílias etc. “Pilhavão tudo que viam” “E com rancor, sem piedade matar o clérigo e o frade” “Fazer os povos fugir”.» (Alexandre)*

*«O autor diz que os franceses são bárbaros, desumanos, que roubavam tudo, destruíam colheitas, matavam pessoas e que eram macabros. Como exemplo disso, temos os seguintes versos: “Roubar os templos sagrados / Roubar a casa real”; “Por vingança ir aos conventos / E com rancor, sem piedade / Matar o clérigo e o frade”; Perder a vida hum soldado / Que em saques foi cão de fila / E achar-se-lhe na moxila / Orelhas, e mãos cortadas / De brincos e anéis ornadas / Este horror da natureza.» (Anabela)*

*«A actuação desta tropa em Portugal foi totalmente desumana, pois pilhavam tudo o que viam, roubavam etc. “Pilhavão tudo que vião / Com sistema de terror”. “Roubar os templos sagrados, roubar a casa Real...” “...Matar o clérigo e o frade”» (Marisa)*

*«O autor achou que as tropas francesas foram devastadoras e bárbara, pois no texto encontramos “Matar o clérigo, e o frade” e “Achar-se-lhe na moxila orelhas, e mãos cortadas” e “Entrar na Patriarchal/em nove mezes hum dia”.» (Raquel)*

*«O autor diz que as tropas francesas foram destruidoras, arrasaram o património, tiram que comer às pessoas, matavam, destruíram igrejas e mosteiros. “Comeram-nos pão e gado”; “Pilhavam tudo o que viam, com sistema de terror”; “Roubar Templos Sagrados, roubar a Casa Real”; “E com rancor, sem piedade, matar o clérigo, e o frade”.» (Sara)*

Quanto à **8ª** pergunta que pedia a identificação da **opinião do autor** da fonte 1, **acerca da actuação da população portuguesa perante o invasor**, alguns alunos afirmaram que a actuação de alguns populares foi de colaboracionismo para com as tropas francesas, aliás, em cumprimento do apelo feito pelo rei, D. João VI, antes de embarcar para o Brasil, como se confirma nas respostas que se seguem:

*«O autor sente-se indignado por os portugueses não se terem revoltado contra os franceses, mesmo o rei tendo dito para eles colaborarem. Os portugueses deveriam ter ripostado e também porque houveram pessoas que denunciaram os portugueses. “Alguns dos nossos tem culpa/Dos males, que se fizerão/Com as denúncias que derão/Mancharão seus semelhantes”.» (Priscila)*

*«O autor acha que a população portuguesa fez mal em cooperar com as tropas francesas.» (Filipa)*

*“Alguns dos nossos tem culpa / Dos males, que se fizerão / Com as denúncias que derão.”. Mas eles estavam apenas a cumprir as ordens do rei, que pediu para os portugueses cooperarem com os franceses.» (Marta)*

*«Ele achou a atitude dos portugueses má, pois além de aceitarem o que estes fizeram ainda ajudaram. “Alguns dos nossos tem culpa/Dos males, que se fizerão. / Com as denúncias que derão, / mancharão seus semelhantes.”» (Diana)*

*«O autor não concorda com actuação da população portuguesa, já que esta ao facilitar a destruição e o roubo se está a rebaixar, está a rebaixar um povo de coragem. Prova disso e da posição do rei face aos invasores são as frases do texto: “deixem-se estar sossegados, as proclamações diziam” (...) “alguns dos nossos têm culpa”.» (Tiago)*

Há ainda uma aluna que, perante o colaboracionismo da população portuguesa, não se coíbe de formular um juízo de valor em relação a esta actuação dizendo:

*«O autor não concorda com a actuação da população portuguesa perante estas invasões, além de que também não concorda com a acção tomada pelo rei e pela corte, pois diziam para o povo colaborar, não resistir, pois assim os estragos eram menores. O povo, alguns obedeceram outros não, o que era mau, pois dividia a população. Os que acabaram por obedecer eram considerados traidores, pois estavam a deixar os franceses destruir toda a riqueza do nosso país.» (Susana)*

É de enfatizar que a disciplina de História tem esta peculiaridade de suscitar valores, possibilitar a formulação de juízos de valor a respeito das acções e dos actores históricos. Permite aos alunos posicionarem-se criticamente face a eles, de acordo com a realidade humana e social que eles próprios experienciam. Barca (2003: 22) afirma que «a

História contribui para a cidadania, quando se apresenta aos estudantes algo sobre o qual eles têm de raciocinar, treiná-los em experiências para chegar a conclusões a partir da análise crítica de uma variedade de fontes».

Outros ainda opinaram que o autor qualifica a actuação da população portuguesa como deplorável, pois alguns portugueses denunciaram os seus compatriotas. Foram coniventes com os invasores o que indicia um certo «desamor» pelo seu país (Pátria/Nação) e pela sua população. Esta situação causa estranheza à generalidade dos alunos, imbuídos de valores que privilegiam o amor à Pátria e, por isso, qualquer acção que não consubstancie esta ideia, ainda que de modo implícito, aparece como condenável aos seus olhos.

Estas respostas revelam um certo 'patriotismo e sentido de identidade nacional', apelidando os portugueses denunciantes de traidores:

*«A opinião do autor quanto à actuação da população portuguesa era que alguns portugueses foram traidores, porque denunciaram os próprios portugueses. “Alguns dos nossos tem culpa, por males que se fizeram, com as denúncias que deram”.» (Alexandre)*

*«O autor diz que a população portuguesa foi demasiado conivente com os invasores, deixando-os fazer o que queriam. O autor também afirma que alguns portugueses foram traidores, pois ajudaram os franceses a espalhar o terror, acusando outros portugueses. Como exemplo disso temos os seguintes versos: “Deixem-se estar sossegados”, “Alguns dos nossos tem culpa / Dos males que se fizeram / Com as denúncias que derão”.» (Anabela)*

É possível afirmar que os alunos nas questões atinentes à heurística da fonte demonstraram possuir conhecimento declarativo histórico que lhes facilitou a análise e a interpretação contextualizada das fontes apresentadas. Parece-nos, pois, relevante enfatizar a necessidade do conhecimento do contexto histórico no qual as fontes foram produzidas, pois ele é indispensável aos alunos no trabalho com fontes, que no quotidiano da aprendizagem da História lhes são apresentadas.

## 4.2 Análise das respostas às questões de contextualização e argumentação

As questões de contextualização e de argumentação apostas ao nosso questionamento foram as seguintes:

6. Contextualize os acontecimentos a que se refere o texto poético (fonte 1).

9. A partir da leitura desta fonte e dos conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, elabore um texto onde apresente argumentos a favor e contra as invasões francesas em Portugal.

A análise das respostas dos alunos à **6ª** pergunta que se referia à **contextualização** dos acontecimentos descritos no texto poético (fonte 1), como anteriormente mencionado, teve como orientação os critérios por nós elaborados de acordo com as orientações pedagógicas decididas para este tema no Subdepartamento de História da escola, adaptados a partir dos critérios apresentados pelo GAVE (V. Secção 3.4 do Capítulo 3).

Da análise feita às respostas dadas pelos alunos à (**6ª**) pergunta verificámos que, a maioria dos alunos produziu narrativas simples do ponto de vista linguístico, mas com abundantes e interessantes pormenores explicativos e contextuais.

Assim, identificaram o *contexto temporal e espacial do acontecimento* referido na fonte1. Maioritariamente, ativeram-se na 1ª Invasão Francesa, especificando com exactidão o ano em que esta ocorreu (1807). Não deixaram de referenciar a personagem mais eminente deste acontecimento, mas também a mais odiada pelos portugueses, o general Junot, embora alguns alunos salvaguardem que ele invade Portugal a mando de Napoleão Bonaparte. Dada a frequência com que os alunos referem o nome deste chefe militar, parece que intencionalmente não querem deixar sem ‘rostos’ aquele, que segundo eles, foi o responsável por todos os males que esta invasão provocou a Portugal, como comprovam as respostas que se seguem:

*«O texto poético refere-se à primeira invasão francesa, liderada por Junot. Este entrou em Portugal a 30 de Novembro de 1807. Junot invadiu Portugal a mando de Bonaparte (...)»* (Anabela)



«O texto poético refere-se à 1ª invasão, esta comandada por Junot em 1807. Junot foi um dos homens mais odiados de Portugal (...).» (Marisa)

«O texto poético refere-se à primeira invasão francesa que se deu em 1807. Portugal foi invadido por Junot e as suas tropas em 1807. (...)» (Flávio)

«Na fonte 1 estão referidos os acontecimentos da 1ª invasão francesa, os franceses chegaram pouco tempo antes do Natal, comandados pelo general Junot, e destruíram os campos, saquearam, mataram, deixaram Portugal e os portugueses em péssima condição.» (Priscila)

Há alunos que, na narrativa produzida, *descrevem o percurso seguido pelas tropas* invasoras até entrarem em Portugal. Não deixam de salientar a entrada das tropas pelas fronteiras espanholas, dadas as boas relações de que se investiam estas duas nações. Este facto parece causar alguma estranheza aos olhos de alguns alunos, visto que o conhecimento que possuem sobre a actualidade e a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha não se lhes afigura aceitável esta convivência com a nação francesa, tanto mais que esta tropa só trouxe prejuízos a Portugal, como esclarecem os seguintes extractos:

«A fonte 1 refere-se à 1ª invasão que foi comandada por Junot em 1807. Como a França tinha boas relações com Espanha, foi pela Espanha que as tropas francesas entraram em Portugal. (...)» (Ana)

«O texto poético da fonte 1 refere-se à 1ª invasão francesa de 1807, comandada por Junot. A França tinha boas ligações com Espanha daí foi pela Espanha que as tropas francesas entraram em Portugal. (...)» (Leite)

«O texto poético refere-se à 1ª invasão francesa, que se deu em 1807, comandada pelo Junot. As tropas entraram por Espanha e espalharam o terror em Portugal. (...)» (Marta)

«Este texto refere-se à 1ª invasão francesa em 1807. O exército francês entra pelo lado espanhol, pois Espanha tinha boas relações com a França, o exército francês era comandado por Junot. (...)» (Sara)

O *colaboracionismo da população portuguesa* pedido pelo rei D. João VI, a quando da fuga para o Brasil, é referido pela quase totalidade dos alunos. O discurso declarativo utilizado permite inferir alguma compreensão pelo facto, já que o pedido visava proteger Portugal e a sua população dos males que uma guerra poderia provocar. No entanto, há um pequeno número de alunos que referem que, apesar do pedido feito pelo rei, houve parte da população portuguesa que resistiu, apontando a escrita como forma de resistência. Esta leitura pode ser verificada pelas respostas que aqui se transcrevem:

*«(...) nesta invasão a Família Real e a corte fogem para o Brasil, pedindo o rei ao povo para colaborar ao máximo com as tropas francesas, com o objectivo de não se perderem muitas vidas, assim como não terem muitos prejuízos.» (Catarina)*

*«(...) Contou com grande colaboração da população para que se perdesse pouca população e para que Portugal não sofresse muita destruição e prejuízo.(...)» (Marisa)*

*«(...) Nesta invasão o rei pede para que a população colabore, para que não se perde-se muita população e para que Portugal não sofresse muito. (...)» (Janette)*

*«(...) A Família real foge para o Brasil a sua colónia, e passa a governar de lá, pedindo ao povo que fosse o mais compreensivo possível com Junot (tropas), para que não houvesse muitas mortes. Mas havia muita gente que resistia. (...)» (Filipa)*

*«(...) Então o rei pede à população para colaborar com os invasores, não lhe resistirem de forma a que os prejuízos para Portugal sejam os menores. É claro que a população não fica contente e publica panfletos, pasquins e jornais como forma de protesto contra os invasores.» (Tiago)*

No discurso produzido, os alunos ativeram-se mais nas *consequências* destas invasões do que nas razões/*causas* que estiveram a montante das mesmas, talvez influenciados pelo conteúdo das fontes apresentadas, que enfatizavam os aspectos pejorativos da 1ª invasão para a conjuntura da época perfilhados pela historiografia. É de salientar que as consequências enumeradas pela maioria dos alunos são a fuga da corte portuguesa para o Brasil e o consequente abandono a que Portugal ficou votado, e a dependência de Portugal face à Inglaterra. Relativamente à esta dependência económica e política, alguns alunos tecem veladas críticas a este país como atesta a seguinte resposta:

*«Napoleão Bonaparte quando subiu ao poder na França tinha como objectivos aumentar o território francês e destruir a sua inimiga Inglaterra, só que a França já tinha utilizado a força para derrotar a Inglaterra e não tinha conseguido, então Napoleão viu que a única opção que tinha era destruí-la economicamente. Então ameaçou os países da Europa de que se vendessem ou comprassem produtos à Inglaterra os invadia. Então, Portugal viu-se num dilema porque tinha laços de amizade com a Inglaterra e por culpa disso decidiu tornar-se fiel à “sua amiga”. Quando Napoleão soube disto deu ordens às suas tropas para que invadissem Portugal. Isto rapidamente chegou aos ouvidos da corte portuguesa que foi aconselhada a partir em direcção à colónia Brasil e assim o fez. A Inglaterra soube desta invasão e rapidamente se aprontou a enviar tropas para ajudar os portugueses na reconquista do seu território, mas por de trás desta “amizade” existia uma segunda intenção por parte dos ingleses: ocupar as terras lusas, isto tornou-se um existo, visto que a corte real portuguesa não tinha intenções de voltar a Portugal.» (Sónia)*

A resposta à (6ª) pergunta foi também analisada quanto à natureza dos enunciados produzidos. Para tal recorremos ao estudo de Britt (2004) que elegeu ***categorias de relações semânticas*** que denunciam os *raciocínios históricos* que os alunos podem (devem) apresentar em tarefas deste tipo: Temporal, Causalidade,

Consequências, Especificação, Comparação, Corroboração, Afirmação (V. Secção 3.4 do capítulo 3).

Para a análise das respostas dadas pelos alunos à (6ª) pergunta “Contextualize os acontecimentos a que se refere o texto poético” (fonte 1), procedemos à categorização de todos os enunciados. Os resultados dessa análise originaram a distribuição que é visível no seguinte quadro (5):

**Quadro 5: Distribuição das ocorrências das narrativas por aluno e categoria**

<b>Categorias</b> <b>Alunos</b>	<b>Temporal (TEMP)</b>	<b>Causalidade (CAUS)</b>	<b>Consequência (CONS)</b>	<b>Especificação (ESPE)</b>	<b>Comparação (COMP)</b>	<b>Corroboração (CORR)</b>	<b>Afirmação (AFIR)</b>
<b>AL</b>	1	-	1	-	-	-	-
<b>CA</b>	1	-	1	1	-	-	-
<b>FI</b>	1	-	3	-	-	-	2
<b>AN</b>	1	-	2	1	-	-	1
<b>AB</b>	1	2	2	-	-	-	1
<b>JA</b>	1	-	2	2	-	-	1
<b>DI</b>	1	-	-	-	-	-	1
<b>FL</b>	2	-	1	-	-	-	1
<b>JO</b>	1	-	-	-	-	-	-
<b>LE</b>	1	-	1	1	-	-	-
<b>MA</b>	1	-	2	-	-	-	2
<b>MR</b>	1	-	2	-	-	-	1
<b>PR</b>	1	-	1	-	-	-	-
<b>RA</b>	1	1	-	2	-	-	2
<b>PI</b>	1	-	1	-	-	-	1
<b>SA</b>	1	-	2	-	-	-	2
<b>SO</b>	1	-	1	-	-	-	-
<b>SN</b>	-	2	2	-	-	-	5
<b>SU</b>	1	-	3	1	-	1	1
<b>TI</b>	2	4	2	-	-	-	2
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>23</b>

**Nota:** Os alunos nas narrativas produzidas apresentam vários enunciados pertencentes à mesma categoria, pelo que o nº total de ocorrências pode ser superior ao nº total de alunos.

Pelos resultados apresentados no quadro, é possível identificar claramente algumas tendências:

- Todos os alunos, à excepção de um, apresentaram enunciados referentes à *dimensão temporal* (TEMP). Aduziram a data referente à 1ª invasão francesa (1807), fundamentando esta datação na referência contida na nota bibliográfica da fonte 1, como anteriormente já foi referido. Estes alunos iniciam as suas narrativas aludindo à dimensão temporal deste acontecimento, e só depois apresentam raciocínios que revelam dimensões de outra natureza.

[1. Os acontecimentos a que se refere o texto poético é a 1ª invasão, esta aconteceu em 1807] (Jannete)

[1. A fonte 1 refere-se à 1ª invasão que foi comandada por Junot em 1807.] (Ana)

[1. O texto poético refere-se à primeira invasão francesa, liderada por Junot. Este entrou em Portugal a 30 de Novembro de 1807.] (Anabela)

[1. O texto poético refere-se à 1ª invasão, esta comandada por Junot em 1807.] (Marisa)

- Uma minoria de alunos achou importante, na contextualização feita, apresentar as *causas* (CAUS) deste acontecimento:

[2. Junot invadiu Portugal a mando de Bonaparte, pois Portugal não cedeu ao Bloqueio Continental imposto por Bonaparte, ficando do lado de Inglaterra.] (Anabela)

[3. A França tinha decidido que se a Inglaterra não se queria juntar a ela, então nenhum país iria importar ou exportar mais nada para a Inglaterra, foi o chamado Bloqueio Continental.] (Raquel)

[3. A França como não consegue vencer a Inglaterra recorrendo às armas, recorre à destruição do país pela ruína e pela fome.

4. É então neste contexto que é decretado o Bloqueio Continental, ao qual Portugal não aderiu.

5. pois depois de algumas ponderações ficou do lado de Inglaterra e não lhe fechou as fronteiras.] (Tiago)

[5. Então, Portugal viu-se num dilema porque tinha laços de amizade com a Inglaterra e por culpa disso decidiu tornar-se fiel à “sua amiga”.] (Sónia)

- A grande maioria dos alunos, na narrativa produzida, teve necessidade de nomear as *consequências* (CONS) directamente relacionadas com a invasão:

[3. A Família real foge para o Brasil a sua colónia, e passa a governar de lá] (Filipa)

[2. e que ficamos à mercê dos ingleses, pois dependíamos deles, eram eles que mandavam em Portugal]. (Alexandre)

[5. Mas estas tropas francesas destruíam tudo, massacravam e dessa forma Portugal teve que pedir ajuda à Inglaterra.] (Anabela)

[4. Mas Portugal acabou por sofrer muito, o exército roubou-nos património, mataram muitas pessoas, violaram-nas, destruíram conventos, mesmo muitas coisas.] (Janette)

[3. Isso trouxe várias consequências para Portugal e para a sua população. O rei foi para o Brasil e o Brasil desenvolveu-se e deu-se o fim do exclusivo colonial; mais um problema para Portugal.] (Marta)

[5. Com tudo isto o Brasil desenvolveu-se.] (Ana)

*[6. Com a ida da corte para o Brasil este ficou mais desenvolvido.]* (Susana)

*[9. É claro que a população não fica contente e publica panfletos, pasquins e jornais como forma de protesto contra os invasores.]* (Tiago)

- Alguns alunos apresentam enunciados recorrendo à *especificação* (ESPE) de alguns acontecimentos:

*[5. Perante esta situação Portugal vai pedir ajuda à nossa velha aliada (Inglaterra)]* (Susana)

*[6. As tropas entraram pela fronteira da Beira interior em 1807.]* (Raquel)

*[2. A França tinha boas ligações com Espanha daí foi pela Espanha que as tropas francesas entraram em Portugal.]* (Leite)

*[3. pedindo o rei ao povo para colaborar ao máximo com as tropas francesas, com o objectivo de não se perderem muitas vidas, assim como não terem muitos prejuízos].* (Catarina)

- Só um aluno revelou necessidade de recorrer à *corroboração* (CORR) para legitimar o seu raciocínio:

*[1. O texto poético (fonte 1) refere-se à 1ª invasão francesa, comandada por Junot, deu-se em 1807,*

*2. como diz o texto: “Dias antes do Natal tropa estranha em Portugal”].* (Susana)

- Um número significativo de alunos recorreu com alguma frequência aos enunciados de tipo *afirmativo* (AFIR):

*[2. O rei pediu para os portugueses cooperarem com o invasor.]* (Diana)

*[4. Deste modo o rei fez um apelo para que os portugueses aceitassem a invasão.]* (Flávio)

*[2. Junot foi um dos homens mais odiados de Portugal.]* (Marisa)

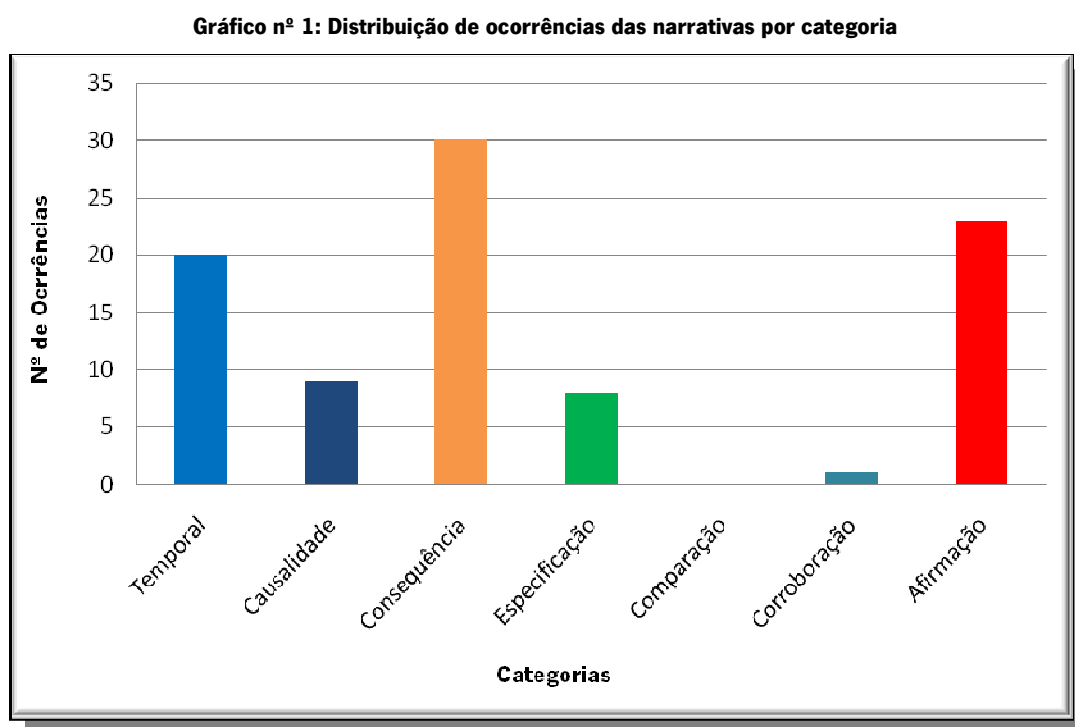
*[4. O rei pediu para que os portugueses colaborassem com invasores para os prejuízos serem menores.]* (Marta)

*[4. Perante esta situação Portugal virou as costas à França.]* (Raquel)

*[3. Mas é claro que a população portuguesa não se contenta, e como tal, escreviam estes poemas para mostrarem o seu descontentamento.]* (Pinheiro)

*[6. Quando Napoleão soube disto deu ordens às suas tropas para que invadissem Portugal.]* (Sónia)

Para tornar mais fácil ao leitor visualizar os tipos de enunciados que os alunos elegeram para fazer a contextualização da 1ª invasão, apresentamos de seguida o gráfico nº1 que apresenta a distribuição das ocorrências das narrativas por cada categoria.



Como se pode observar no gráfico nº1, encontrámos nas narrativas produzidas pelos alunos ocorrências em todas as categorias, à excepção da categoria comparação.

As tendências mais evidenciadas nas narrativas produzidas são pertença da categoria consequência (CONS), assumindo lugar de destaque no conjunto das restantes categorias. A categoria do tipo afirmação (AFIR) é também muito avocada nos enunciados produzidos, seguindo-se a categoria temporal (TEMP), embora esta seja referenciada pela quase totalidade dos alunos (à excepção de um) só é referida uma vez ao longo da narrativa, daí o menor número de ocorrências. As categorias do tipo causalidade (CAUS) e especificação (ESPE) são referenciadas com menor frequência nos enunciados dos alunos. A categoria do tipo corroboração só foi evocada uma vez.

A análise das respostas dos alunos à **9ª** pergunta de **Argumentação** que pedia para esgrimirem argumentos a favor e contra as Invasões Francesas em Portugal teve, tal como aconteceu com a **6ª** pergunta (Contextualização), como orientação os critérios por

nós elaborados de acordo com as orientações pedagógicas decididas para este tema no Subdepartamento de História da escola, adaptados a partir dos critérios apresentados pelo GAVE, para o exame nacional da disciplina de História A, do 12º ano.

Assim, é interessante notar que a maioria dos alunos na resposta a esta pergunta começa, na narrativa produzida, por fazer uma breve introdução, onde esclarecem que estas invasões tiveram aspectos positivos e negativos para Portugal. Constatase que não cederam à tentação de começar a apontar os aspectos tidos como negativos, o que seria normal, já que a fonte 1 por eles analisada, dá grande ênfase às consequências negativas da 1ª invasão. Exemplo disto é resposta dada pela Filipa: «As invasões francesas em Portugal tiveram consequências positivas e negativas.»

Como consequências negativas, a generalidade dos alunos aponta as destruições materiais e patrimoniais, a perda de vidas humanas, bem como o facto de a corte ter fugido para o Brasil o que contribuiu para o agravamento da situação política, económica e social, como exemplificam as seguintes respostas:

*«Os factores negativos foram as mortes, a miséria e o facto de o rei ter fugido para o Brasil» (Catarina)*

*«As invasões francesas devastaram tudo. As tropas francesas mataram, assaltaram, devastavam e destruíam tudo o que viam, tudo por onde passavam. Causaram o medo, o pavor na população portuguesa.» (Ana)*

*«Aspectos negativos existem vários, como a fuga da corte para o Brasil; a destruição e roubo do património histórico-cultural português; o massacre de muitas pessoas inocentes; as invasões agravaram a crise económica e financeira de Portugal com a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional e a independência do Brasil.» (Anabela)*

*«Os aspectos negativos foram a morte, fome, os roubos, degradação de campos e colheitas, o terror em que os portugueses viviam. Graças à ida do rei para o Brasil perdemos o exclusivo comercial com o Brasil, pois o rei abriu os portos brasileiros ao comércio internacional.» (Diana)*

*«Assim a estes aspectos negativos junta-se a crise económica e até política que atravessou o nosso país após a destruição e o desmembramento do poder entre a colónia e a metrópole.» (Tiago)*

Um número reduzido de alunos aponta como consequência negativa a dependência de Portugal face à Inglaterra. A organização formal da resposta e as expressões utilizadas levam-nos a concluir que este facto não é bem visto por eles. Não demonstram compreensão pelo facto de se tratar de uma potência ancestralmente nossa

aliada. Pois, dos ‘amigos’ não se esperam benefícios pessoais que prejudicaram e ameaçaram gravemente a nossa independência económica e até política.

Evidências desta interpretação são as respostas que aqui transcrevemos:

*«(...) A corte fugiu para o Brasil e Portugal ficou sobre o domínio e os interesses ingleses (...).» (Marta)*

*«(...) ficamos à mercê dos ingleses, pois dependíamos deles porque eram eles que governavam Portugal (...).» (Sofia)*

*«(...) A Inglaterra veio ajudar Portugal. Portugal começa a ficar farto da Inglaterra porque estes vieram para ajudar e agora já estão a dominar (...).» (Filipa)*

*«(...) A Inglaterra rapidamente se aprontou a enviar tropas para ajudar os portugueses, mas por de trás desta velha “amizade” existia outra intenção por parte dos ingleses, mas os portugueses não gostaram e queriam expulsá-los (...).» (Sara)*

Há ainda outros alunos que entendem que o desenvolvimento do Brasil, fruto da estada da corte no Rio de Janeiro, favoreceu a sua independência o que foi prejudicial para Portugal, pois perdeu a sua mais importante e rentável colónia. Esta posição não é consensual em todas as narrativas, pois há alunos que vêem este facto como positivo para o Brasil e prejudicial para Portugal, como pudemos verificar nas respostas aqui apostas:

*«(...) as invasões agravaram a crise económica e financeira de Portugal com a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional e a independência do Brasil (...). A independência do Brasil foi um aspecto positivo para o Brasil e negativo para Portugal, pois este perdeu a sua colónia mais importante. (...)» (Anabela).*

*«(...) E com a ida do rei para o Brasil este conseguiu desenvolver-se e conseguiu a sua independência, mas isso é contra e a favor, a favor pois eles ficam independentes, mas nós perdemos uma grande colónia.» (Janette)*

*«As invasões francesas prejudicaram muito Portugal, para além de terem devastado o país, fizeram com que o rei fosse para o Brasil. E em consequência disso o Brasil tornou-se independente e deixou de ser a nossa colónia. Portanto para Portugal houveram maioritariamente consequências más, mas para o Brasil foi bom.» (Priscila)*

*«A invasão francesa em Portugal teve aspectos negativos e positivos, é claro que os aspectos negativos foram superiores, pois as guerras trazem sempre mortos, doenças, fomes, miséria e destruição de património. Além disso as invasões levaram à independência da nossa maior colónia o Brasil, aumentando o nosso deficit, levando à balança comercial negativa, à decadência da população e do país.» (Raquel)*

*«Aspectos negativos foi que eles destruíram muita coisa, roubavam, matavam, violavam e também perdemos a colónia mais importante que tínhamos, porque o rei foi para o Brasil, deixando a*



*população portuguesa sozinha. Nessa altura o Brasil desenvolveu-se imenso até que conseguiu a independência (Portugal perdeu a colónia mais importante).» (Pinheiro)*

*«(...) Outro aspecto positivo, mas do agrado do Brasil, foi que proporcionou o desenvolvimento do Brasil e consequentemente a sua independência, que foi um aspecto negativo para Portugal já que ficou a perder receitas da sua maior colónia.» (Tiago)*

Quanto aos aspectos positivos, a maioria dos alunos aponta a difusão das ideias liberais em Portugal pelo exército francês e o consequente derrube da monarquia absolutista e a implementação em Portugal de um regime liberal.

*«(...) Mas também houve o lado a favor, Portugal vivia no Antigo Regime e com estas invasões foram-lhe chegando ideias liberais (...). (Janette)*

*«(...) Os aspectos positivos foi que eles trouxeram o espírito liberal e graças a ele aconteceu a revolução liberal que levou ao fim do regime absolutista (...). (Diana)*

*«(...) As consequências positivas foram o facto de estas trazerem consigo as ideias liberais e tornarem capaz a independência do Brasil. Com as ideias liberais deu-se a revolução de 1820 (...).» (Flávio)*

*«(...) com as invasões as tropas francesas deixaram os ideais da revolução francesa e desse modo esses ideais espalharam-se por Portugal de modo a que houvesse uma revolução liberal que pusesse fim ao antigo regime (...). (Anabela)*

*«(...) Mas apesar de tudo isso, as invasões francesas, trouxeram para Portugal as ideias iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade, que levaram à Revolução liberal de 1820 (...).» (Marta)*

*«(...) Para mim o único aspecto positivo foi o facto de os franceses terem trazido as ideias liberais que permitiram a abertura dos portugueses aos mesmos, levando à Revolução Liberal!» (Raquel)*

Há ainda um aluno que, ao apresentar os argumentos a favor das invasões francesas, introduz um elemento novo, que se relaciona com o facto de as tropas francesas terem facilitado a entrada dos ideais liberais em Portugal, caso contrário, os organismos censórios de Antigo Regime vigentes em Portugal teriam travado a difusão destes ideais, como é bem visível na resposta do Tiago:

*«As invasões francesas foram muito controversas, já que apesar da destruição e do terror causado, também tiveram aspectos positivos. Aspectos positivos que só desta forma é que se alcançaram. Dentro destes destaca-se a difusão dos ideais liberais, que de outra forma teriam sido travados pelo rei e pela própria Inquisição. (...).»*

Embora, em número muito reduzido, há alunos que entendem que o desenvolvimento e consequente independência do Brasil foram aspectos positivos que decorreram das invasões francesas.

*«(...) Com a ida da corte para o Brasil foi bom para a colónia, pois desenvolveu-se tanto que se tornou independente (...)» (Susana)*

*«Os argumentos a favor são que permitiu que houvesse ideias liberais em Portugal e também a independência do Brasil.» (Joana)*

*«As consequências positivas foram o facto de estas trazerem consigo as ideias liberais e tornarem capaz a independência do Brasil. (...)» (Flávio)*

Para a categorização das respostas dos alunos à 9ª pergunta de **argumentação**, procedemos do mesmo modo que para a categorização das respostas à 6ª pergunta de *contextualização*. Assim, procedemos à elaboração de um quadro (6) onde registámos os resultados de todos os enunciados produzidos pelos alunos. Os resultados dessa análise originaram a seguinte distribuição:

**Quadro 6: Distribuição das ocorrências das narrativas por aluno e categoria**

<b>Categorias</b> Alunos	<b>Temporal</b> (TEMP)	<b>Causalidade</b> (CAUS)	<b>Consequência</b> (CONS)	<b>Especificação</b> (ESPE)	<b>Comparação</b> (COMP)	<b>Corroboração</b> (CORR)	<b>Afirmação</b> (AFIR)
AL	-	-	2	-	-	-	-
CA	-	-	2	-	-	-	2
FI	-	-	1	-	-	-	1
AN	-	-	3	-	-	-	3
AB	-	-	4	-	-	-	1
JA	-	-	4	-	-	-	1
DI	-	-	4	1	-	-	-
FL	-	-	3	-	-	-	1
JO	-	-	2	-	-	1	2
LE	-	-	3	-	-	-	1
MA	-	-	2	-	-	-	1
MR	-	-	3	-	-	-	1
PR	-	-	3	-	-	-	2
RA	-	-	4	-	-	-	1
PI	-	-	4	-	-	-	2
SA	-	-	6	-	-	-	-
SO	-	-	2	1	-	-	1
SN	-	-	6	1	-	-	2
SU	-	-	6	-	-	-	2
TI	-	-	4	2	-	-	2
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>68</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>26</b>

**Nota:** Os alunos nas narrativas produzidas apresentam vários enunciados pertencentes à mesma categoria, pelo que o nº total de ocorrências pode ser superior ao nº total de alunos.

Pelos resultados apresentados no quadro supra, observamos que a natureza dos raciocínios dos alunos se concentra sobretudo em duas categorias, a consequência (CONS) e a afirmação (AFIR). Observa-se também de forma notória, que nos enunciados produzidos o maior número de ocorrências recai na categoria consequência (CONS). Pensamos que a natureza da pergunta - *apresentar argumentos a favor ou contra as invasões francesas em Portugal* – talvez os tenha remetido para a indagação das consequências deste acontecimento. De salientar que as consequências do tipo negativo são as mais abundantes nas narrativas produzidas pelos alunos, o que reflecte as tendências da historiografia na abordagem a esta temática.

- Dada a abundância dos enunciados com referência ao domínio da consequência (CONS), aqui deixamos alguns exemplos ilustrativos desta categoria, quer apresentando argumentação pró ou contra as invasões francesas:

*[1. As invasões francesas em Portugal foram boas por um lado e más por outro, más porque estas causaram destruição, mortes, roubos, agravaram a crise económica e financeira e a fuga da família real para o Brasil. [2. E boas, porque estas acabaram com o absolutismo em Portugal, pois estas invasões trouxeram as ideias iluministas que já tinham sido implementadas em França.]* (Alexandre)

*[2. Aspectos negativos existem vários, como a fuga da corte para o Brasil; a destruição e roubo do património histórico-cultural português; o massacre de muitas pessoas inocentes; a posterior dependência de Portugal face à Inglaterra; as invasões agravaram a crise económica e financeira de Portugal com a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional e a independência do Brasil. (...)]*

*[3. Os aspectos positivos que as invasões tiveram foram os seguintes: como a corte foi para o Brasil, este país desenvolveu-se deu-se a independência do Brasil] [4. e com as invasões as tropas francesas deixaram os ideais da revolução francesa e desse modo esses ideais espalharam-se por Portugal de modo a que houvesse uma revolução liberal que pusesse fim ao antigo regime.]* (Anabela)

*[2. As consequências positivas foram o facto de estas trazerem consigo as ideias liberais e tornarem capaz a independência do Brasil.] [3. Com as ideias liberais deu-se a revolução de 1820. (...)]*

*[4. As consequências negativas foram o pânico e terror, a fome e a miséria que as guerras trouxeram consigo.]* (Flávio)

*[2. pois as guerras trazem sempre mortos, doenças, fomes, miséria e destruição de património. (...)] [3. Além disso as invasões levaram à independência da nossa maior colónia o Brasil, (...)] [4. aumentando o nosso deficit, levando à balança comercial negativa, à decadência da população e do país. (...)] [5. Para mim o único aspecto positivo foi o facto de os franceses terem trazido as ideias liberais que permitiram a abertura dos portugueses aos mesmos, levando à Revolução Liberal!] (Raquel)*

- Os enunciados categorizados no domínio da afirmação (AFIR), embora abundantes, são menos recorrentes do que os da categoria consequência (CONS), no entanto aqui apresentamos alguns exemplos:

*[1. As invasões francesas prejudicaram muito Portugal, (Priscila)*

*[1. As invasões francesas em Portugal foram boas por um lado e más por outro.] (Sofia)*

*[1. As invasões francesas foram muito controversas,] (Tiago)*

*[1. Na minha opinião acho que são em maioria os argumentos contra.] (Joana)*

*[1. Com as invasões francesas em Portugal nós ficamos muito a perder, (AFIR)] (Janette)*

- Um número muito diminuto de alunos nas suas narrativas recorre a raciocínios do tipo especificação (ESPE):

*[6. que de outra forma teriam sido travados pelo rei e pela própria Inquisição.] (Tiago)*

*[3. (ainda hoje muita permanece em França),] (Sónia)*

*[4. pois estas trouxeram ideias iluministas que já tinham sido implementadas na França.] (Sofia)*

- Só um aluno recorre à corroboração (CORR) para confirmar os raciocínios produzidos na narrativa, como se verifica no seguinte exemplo:

*[2. Eles roubaram templos, a casa real, cortaram orelhas, mãos, deixaram tudo numa confusão.] (Joana)*

Neste estudo, os alunos demonstraram que através da análise e interpretação das fontes foram capazes de produzir raciocínios historicamente válidos. Trabalhar com fontes permite um maior envolvimento do aluno, o desenvolvimento de competências, a formulação de hipóteses explicativas e inferências, quer através das questões que lhes são colocadas, quer através das questões que eles próprios levantam quando trabalham com fontes.

### 4.3 Conclusões parcelares deste estudo

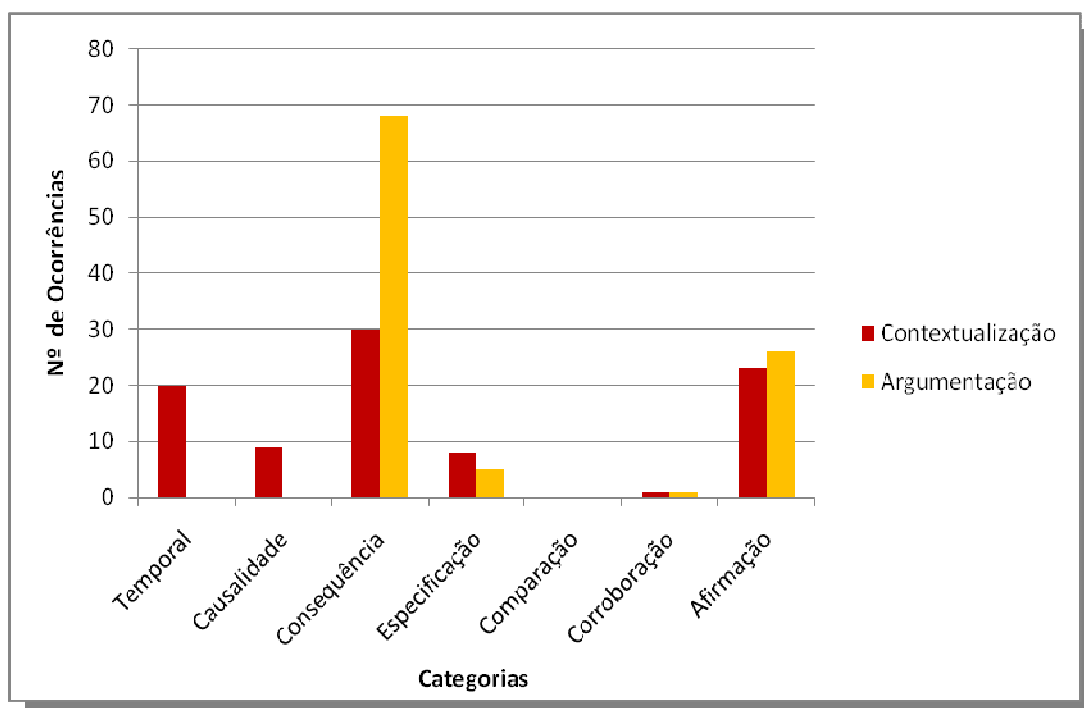
Depois de concluída a análise das respostas dos alunos ao questionário apresentado, foi-nos possível chegar a algumas conclusões parcelares sobre o tipo de compreensão e interpretação que os alunos apresentam da leitura de um texto poético enquanto fonte histórica, conclusões que nos podem ajudar a responder à primeira questão de investigação.

É de relevar, em primeiro lugar, que as respostas dadas às perguntas relacionadas com a heurística da fonte os alunos demonstraram alguma destreza, pois tanto focalizaram a sua atenção na informação contida de modo explícito, explorando-a com alguma minúcia e pormenor, como foram capazes de perceber as informações implícitas das fontes. Em algumas respostas avançaram com explicações ou formularam hipóteses explicativas com grande plausibilidade e grande pertinência. Tal como afirma Van Der Dussen (1991: 163) o raciocínio histórico fornece “respostas provisórias para certas perguntas com vários graus de plausibilidade”.

Pelos resultados obtidos acrescentaríamos ainda que os alunos identificaram o contexto vivencial do autor da fonte 1, a intencionalidade do autor, o público a quem se destinava este tipo de texto poético através do levantamento de hipóteses explicativas sobre o seu estatuto social. Prestaram também atenção especial ao tipo de discurso produzido, aos factos relatados nas fontes que confirmavam o conhecimento que já possuíam sobre esta temática.

Concluimos também que relativamente às perguntas de *contextualização* (6ª) e de *argumentação* (9ª) desenvolveram raciocínios que se podem diferenciar quanto à sua natureza. Assim, nas respostas de contextualização apresentaram discursos consistentes e organizados, que abrangeram a maior parte das categorias por nós formuladas. Já quanto as respostas de natureza argumentativa, elas apresentaram-se com menor consistência e redutíveis a um número escasso de categorias, como pudemos visualizar nos dados do gráfico nº2 que aqui apresentamos:

**Gráfico nº 2: Comparação da distribuição de ocorrências das narrativas por categoria, nas questões de contextualização e de argumentação**



Realçamos, que nas respostas que requeriam a produção de narrativas de *contextualização*, os alunos na organização dos seus enunciados começaram por fazer a contextualização temporal (TEMP) do acontecimento histórico tratado. Alguns tiveram necessidade de expor as causas (CAUS) do acontecimento, e outros, em maior número, apontaram as consequências (CONS). A produção de enunciados de afirmação (AFIR) também foi muito recorrente, já um menor número recorreu à corroboração (CORR) para confirmar e enfatizar os seus raciocínios.

Nas respostas que convocavam a explicitação de uma *argumentação*, o leque de enunciados pertencentes às diversas categorias foi mais restrito. A produção de enunciados que evocavam as consequências (CONS) das invasões francesas em Portugal foi muito recorrente, bem como o recurso aos enunciados do tipo afirmação (AFIR), os quais foram aqui mais convocados do que nas respostas de contextualização. Os enunciados de especificação (ESPE) foram menos utilizados do que nas respostas de contextualização, assim como a corroboração (CORR).

Reconhecemos que esta diferenciação se pode dever, em primeiro lugar, ao conhecimento contextual que lhes possibilitou a compreensão do acontecimento em estudo

e por isso, as respostas de contextualização se apresentaram mais organizadas e fundamentadas do que as de argumentação. Por outro lado, conhecemos as dificuldades dos alunos em mobilizar conhecimentos contidos nas fontes ou por eles já adquiridos, de modo a organizar uma resposta onde demonstrem capacidades de argumentação. Apesar desta constatação, todos os alunos revelaram dedicação e esforço, no sentido de compreender a evidência através de um cuidadoso trabalho de análise e interpretação das fontes, como é revelador o estudo aqui apresentado.

Consideramos que proporcionar aos alunos o trabalho com fontes é uma forma de estimular a procura de saberes/conhecimentos e de desenvolver competências históricas. O professor de História deve colocar ao aluno desafios que lhe despertem interesse e curiosidade, e ao mesmo tempo deve encaminhar o aluno no sentido da procura de respostas. Para tal deve disponibilizar os meios (materiais e tarefas) para que o aluno satisfaça as suas interrogações e a sua curiosidade. O ensino da História deve promover competências de pesquisa, e para que tal ocorra o aluno deve aprender a interrogar as fontes qualquer que seja a sua natureza e a linguagem que as veicula. Assim, o quotidiano pedagógico do professor de História deve ocupar-se da implementação de metodologias de análise de fontes adequadas à correcta exploração dos documentos e de acordo com as especificidades dos temas históricos e do perfil de aprendizagem dos alunos num ciclo contínuo de desafios de crescente complexidade.

## **Reflexões Finais**

Chegados a este momento final consideramos importante rememorar as nossas questões de investigação:

*- Que tipo de compreensão e interpretação os alunos apresentam durante a leitura de um texto poético enquanto fonte histórica?*

*- Qual é a relevância que os alunos atribuem ao texto poético na aprendizagem da História?*

Sem termos qualquer intuito de fazer generalizações a partir das nossas conclusões, pretendemos que estas sejam tomadas como provisórias e limitadas, dada a reduzida amostra que compôs este estudo. No entanto, esperamos que este estudo suscite a reflexão de todos aqueles que de algum modo se encontram ligados ao ensino da História, quer como professores, quer como responsáveis pela elaboração de materiais didático-pedagógicos.

Este estudo demonstra-nos que aos alunos devem ser apresentadas para exploração fontes de natureza diversa, que não de natureza institucional, política e religiosa, etc., particularmente fontes primárias em verso rimado muito abundantes e relevantes em algumas épocas históricas, e que podem contribuir para que os alunos construam as suas explicações históricas, desde que sustentadas por uma análise sistemática que considere a sua natureza e o contexto histórico onde foram produzidas.

Sem querer dar primazia ao texto poético, importa não esquecer que existem diferentes tipos de textos verbais escritos, afigurando-se importante a necessidade de promover a aprendizagem da sua leitura e interpretação crítica, de modo a que as informações que, explicita e/ou implicitamente, veiculam possam ser relevantes para a construção de um quadro histórico com sentido.



No que diz respeito aos alunos, pretendemos com este trabalho estimular a sua curiosidade, interesse e a participação activa na construção do seu conhecimento histórico a partir da análise de fontes mais específicas, as poéticas.

### **5.1 As respostas às perguntas de investigação**

A História tem como objecto de estudo a acção humana passada, interpretando-a através das evidências históricas, de modo a procurar explicações para o agir do Homem nas diferentes conexões de temporalidade. É por demais importante descobrir ‘o quê’, ‘o como’ e o ‘porquê’ pensavam os nossos antepassados, tentando compreender e explicar as suas acções, através da interpretação das fontes históricas existentes. Como afirma Barca (2000:248) «a interpretação e a explicação são processos inerentes à construção da História, sendo impossível falar-se em conclusões históricas únicas, mas em conclusões em construção».

Os dados deste estudo revelaram-nos que, os alunos a partir da análise deste tipo de fontes elaboraram processos de compreensão inferencial, que tornaram mais inteligíveis as acções dos homens no contexto espaço-temporal do século XIX português durante o período das Invasões Francesas. Para este facto, não foi alheio o conhecimento já aprendido sobre o contexto histórico específico, possibilitando-lhes a interpretação e a compreensão das evidências históricas apresentadas.

Constatámos que este grupo de alunos, que constitui a amostra deste estudo, de um modo geral, foi capaz de pensar criticamente sobre as fontes que lhes foram apresentadas. Avaliaram a informação a que as fontes históricas aduziam, emitiram juízos de valor fundamentados no conhecimento contextual que possuíam sobre a época em estudo ou através da mobilização de conhecimentos históricos adquiridos previamente. Quando as fontes se lhes afiguravam ‘fechadas em profundo silêncio’, os alunos apresentaram hipóteses explicativas, todas elas pertinentes e plausíveis.

Considerando os procedimentos de questionamento histórico que foram adoptados, reflectiremos agora sobre cada um dos seus passos e o tipo de respostas dadas pelos alunos.

As questões relacionadas com a *heurística das fontes* afiguraram-se-lhes de fácil compreensão e interpretação, mesmo quando a informação estava presente de modo implícito já que a fonte usava o género poético, que contempla na sua natureza essa qualidade. Assim, eles foram capazes de fazer a leitura do não claramente dito, recorrendo a raciocínios inferenciais através da mobilização de conhecimentos previamente adquiridos e ou de competências desenvolvidas. Deste modo, todos os alunos identificaram o acontecimento descrito na fonte - As Invasões Francesas, localizando-as no contexto espaço-temporal em que ocorreram, recorrendo para o efeito à referência bibliográfica aposta na fonte apresentada.

A compreensão histórica destes conceitos essenciais (Operativos ou de 2ª ordem) afigurou-se essencial para a decodificação da mensagem veiculada no texto poético, bem como para a correcta contextualização na época em que ocorreu. Revelaram atenção especial ao tipo de linguagem utilizada pelo autor, ao conhecimento dos factos e aos meios de difusão que utilizou para propagar a sua mensagem, o que auxiliou os alunos a inferirem do estatuto social que o autor gozava na sociedade de então. O consentimento institucional para a publicação do texto, por parte da Mesa do Desembargo do Paço, foi outro aspecto realçado. A ocorrência deste procedimento legal, num período de ausência de liberdade de expressão, levou a que os alunos inferissem da importância e até influência do homem que assinou o poema, que circulou em Portugal durante o período da ocupação napoleónica onde a vigilância foi particularmente acérrima.

A ‘suposta’ intenção do autor ao escrever este poema foi aventada pelos alunos a partir da análise atenta do conteúdo substantivo desta fonte, não apenas quanto aos acontecimentos nomeados, mas também a todos os pormenores que caracterizaram a subtilidade da linguagem utilizada.

Eles perceberam com clareza o carácter contestatário deste texto, tendo compreendido que ele pretendia denegrir a imagem dos ímpios intrusos a Portugal, daí terem levantado hipóteses explicativas coerentes, lógicas e com bastante plausibilidade. O mesmo aconteceu em relação à questão formulada acerca do público a que se dirigia, embora a apresentação de hipóteses tenha sido mais plural que as suscitadas pela questão da intencionalidade do autor, tendo, no entanto, todas elas revelado também pertinência e um elevado grau de plausibilidade.

Se atendermos ao facto de este grupo de alunos ter realizado, ao longo do seu percurso escolar, uma aprendizagem da História predominantemente assente numa metodologia de ensino expositiva com diálogos pontuais entre aluno e professor, mais relevantes se tornam estes resultados. Releva-se assim a necessidade de se persistir num cuidadoso trabalho de análise e interpretação de fontes.

Quanto à *questão de contextualização*, a generalidade dos alunos, produziu narrativas organizadas e consistentes, denotando alguma preocupação com a presença de uma coerência interna no relato produzido. Estas narrativas abrangeram um número elevado e diversificado das categorias por nós utilizadas, inspiradas nos estudos de Britt (2004).

No entanto, é de relevar que o domínio categorial com maiores incidências nas repostas dos alunos foi a consequência (CONS) substanciada em enunciados que apresentavam os aspectos negativos que as Invasões Francesas acarretaram ao nosso reino, num período em que a conjuntura económica já não nos era favorável. Em termos de presença, e em segundo lugar, esteve o tipo categorial - Afirmação (AFIR), e depois a temporalidade (TEMP). A causalidade (CAUS), a especificação (ESPE) e a corroboração (CORR) conheceram uma menor incidência. Estes resultados podem ser interpretados pela tendência apresentada pela historiografia portuguesa que, ao tratar a temática das Invasões Francesas, acentua os aspectos nefastos que estas trouxeram a Portugal. Também o modo como o professor abordou este tema pode ter induzido os alunos a atribuírem maior importância às consequências negativas desse acontecimento. Atrevemo-nos a colocar a hipótese de que o 'sentido patriótico' dos alunos pode também ter contribuído para acentuar esta tendência manifesta nas narrativas por eles produzidas.

Relativamente à questão que convocava a produção de enunciados de *argumentação*, verificámos que os alunos revelaram maiores dificuldades na organização discursiva, uma menor consistência e coerência interna. Evidenciaram, assim, nas suas respostas uma menor incidência de categorias do que nas respostas de contextualização. A ênfase foi dada, pela generalidade dos alunos, à consequência (CONS) como já afirmado, tendo o número de ocorrências duplicado em relação às respostas de contextualização. Também os enunciados pertencentes à categoria afirmação (AFIR) foram mais recorrentes

do que nas respostas à pergunta de contextualização. Os enunciados pertencentes à categoria especificação (ESPE) e corroboração (CORR) foram menos utilizados do que nas respostas de contextualização. Os enunciados do tipo comparação (COMP), causalidade (CAUS) e Temporalidade (TEMP) não foram convocados pelos alunos nesta resposta.

Reconhecemos que a diferenciação ao nível da organização, coerência e consistência das respostas dos alunos em relação às questões de contextualização e de argumentação, pode radicar no facto dos alunos possuírem o conhecimento do contexto social, económico e político do século XIX, que lhes permitiu uma melhor compreensão, e consequentemente uma maior facilidade na organização discursiva das respostas de contextualização. Já ao nível do discurso argumentativo revelaram algumas dificuldades de organização de conhecimentos, que lhes possibilitasse esgrimir argumentos que patenteassem os aspectos positivos e os negativos das Invasões Francesas em Portugal. Daí, e considerando as reflexões anteriores, o poder de argumentação foi mais claro aquando daqueles que sustentavam os ‘contras’ das invasões do que os ‘prós’.

Reconhece-se também, que os alunos não revelaram grandes dificuldades em convocar alguns conhecimentos já adquiridos de um modo coerente, e não apenas como uma mera recitação de dados memorizados. Esta coerência denuncia que a aprendizagem do tema histórico em estudo, as «Invasões Francesas», nomeadamente no que se refere ao conhecimento declarativo factual e conceptual, foi feita de um modo sustentado considerando as múltiplas relações existentes entre os factores que configuraram este momento da História de Portugal.

Outra constatação prende-se com as competências desenvolvidas ao nível da escrita, fundamentais na explicitação das ideias dos alunos. Embora com algumas deficiências ao nível da construção morfosintáctica, estas não se afiguraram obstáculo à explanação do seu pensamento. No entanto, é de reforçar a necessidade dos professores na aula de História privilegiarem tarefas de leitura e escrita que apresentem diferentes tipos de discursos, desde o poético, o interrogativo, o narrativo, etc.

Como referido anteriormente, os alunos denunciaram dificuldades no exercício do discurso argumentativo, daí que defendamos que eles sejam, paulatinamente, exercitados

nas suas estratégias específicas, como por exemplo, o ataque e a desqualificação da credibilidade pessoal ou das fontes, a provocação da piedade e da compaixão, o uso de argumentos de falsas autoridades, o uso de metáforas, comparações e exemplos que deslumbram ou que são inadequados, etc.

## 5.2 Algumas Implicações

Este estudo procurou conhecer o tipo de compreensão e interpretação que os alunos apresentam durante a leitura de um texto poético enquanto fonte histórica.

Esperamos que ele contribua, em primeiro lugar, para a dinamização de processos activos de aprendizagem numa perspectiva construtivista, onde a análise de fontes diversificadas seja uma prática comum e frequente no processo ensino-aprendizagem da História. Em segundo lugar, que contribua para suscitar algumas inquietações nos responsáveis pelo ensino da História em Portugal e os incentive a (re) pensar algumas das suas práticas pedagógicas, no sentido de desenvolver nos alunos competências que os habilite a pensar criticamente a História.

A História deve ser pensada como uma disciplina que é por excelência um espaço de reflexão crítica, de opinião e de debate. Deste modo, ensiná-la já não deve obedecer a paradigmas que vêem os alunos como recipientes passivos cujo papel seja apenas escutar as explicações do professor que comunica com clareza (ou não) os conteúdos curriculares, complementada com algumas breves actividades de *feedback*.

Contrariamente, defendemos que Ensinar História exige uma interacção entre professor/aluno que tem de passar pela adaptação dos conteúdos programáticos às suas reais capacidades, através da exploração dos conhecimentos e ideias tácitas e prévias que os alunos trazem consigo, e pelo despoletar de situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e metacognitivo. Ensinar História deve ser um espaço de construção de saberes despoletados pelo levantamento de problemas, pela demanda da procura de soluções ou de explicações históricas plausíveis, através da análise de diversos tipos de documentos.

Este nosso estudo remete-nos para a necessidade de diversificação na análise e interpretação de fontes, desde as mais usuais, verbais escritas, às menos presentes como as icónicas (fotografias, cartazes, cartoons...), as musicais, etc. Não é de subestimar a formação inicial dos professores onde as fontes verbais escritas (e só as de natureza institucional e ou política) são valorizadas em detrimento das outras.

Ao promover o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de fontes históricas de natureza diversa, nomeadamente as poéticas e o desenvolvimento da atribuição da sua significância histórica, cabe a nós professores comprometer os alunos sobre a multiperspectivismo e a provisoriedade do saber histórico.

Segundo Pais (1999), os documentos escritos são uma das fontes de ensino mais valorizadas pelos adolescentes, talvez devido ao facto dos historiadores os valorizarem e também devido ao lugar de destaque que estes documentos ocupam nos manuais escolares e no ensino da História. É por todos nós conhecido que em Portugal o manual escolar é um instrumento de aprendizagem muito valorizado que orienta as práticas e os discursos dos professores e dos alunos. Neste sentido, seria pertinente a chamada de atenção para os autores dos manuais que na sua elaboração e, para determinadas épocas históricas, considerassem fontes de natureza poéticas, nomeadamente, no que diz respeito à História de Portugal. No período histórico por nós estudado, século XIX, estas são abundantes, mas raramente são tidas em consideração pelos professores, ou porque as desconhecem, ou porque não são apresentadas nos manuais escolares. Estes quando as incluem, nem sempre apresentam as mais ricas em conteúdo e por isso, acabam por passar incógnitas e ou desvalorizadas.

Este estudo vem, pois reforçar a necessidade de se implementarem sistematicamente metodologias adequadas à leitura e interpretação destas fontes mais específicas e menos usuais no ensino da História. Neste âmbito, ousaríamos afirmar que é necessário pesquisar ainda mais sobre o modo como se constrói o conhecimento em História através de estudos que focalizem os discursos explicativos e interrogativos, escritos e orais, que ocorrem na sala de aula (Melo, 2010).

Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos concluir que a exploração das fontes poéticas podem também fornecer importantes respostas e informações que ajudem os alunos a compreender o passado e a produzirem narrativas mais consistentes e sustentadas sobre o passado humano.

Esperamos que este nosso estudo tenha contribuído para o ‘desbravar de caminhos’ que conduzam à realização de outros estudos que aprofundem a utilização da fonte poética na aula de História, em outros temas históricos e em outros anos de escolaridade.

Parece-nos, pois, pertinente deixar aqui algumas sugestões para trabalhos futuros, que podem passar pela utilização da poesia/canção de protesto, como fonte histórica, durante o período do Estado Novo. Esta fonte multimodal (letra/música) poderá ser utilizada como fonte para o estudo da Resistência, entre as elites mais esclarecidas do nosso país ao regime salazarista. E ainda, dentro da escrita poética, pode afigurar-se interessante estudar o seu contexto de produção enquanto ‘arma’ de propaganda política ao serviço de determinados regimes políticos.

A utilização de outro tipo de texto literário, nomeadamente a prosa, patente nos textos das «Conferências do Casino» ou nas crónicas as «Farpas», enquanto fontes/evidências históricas, poderá resultar num estudo de carácter interdisciplinar, que envolva o trabalho desenvolvido dentro do contexto de uma aula de História e de uma aula de Português.

Retomando uma metáfora por mim utilizada num parágrafo próximo, esperamos que este nosso estudo leve o leitor a ‘desbravar’ e a ‘desbravar-se’ com a ousadia de quem pensa a História, o seu ensino e a sua aprendizagem como actos de construção desafiantes e sempre abertos a novos e novos trilhos...

## Referências bibliográficas

- Ashby, R. & Lee, P. (1987a). Children's concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (Ed). The history curriculum for teachers (pp.62-88). London: Falmer Press.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987b). Discussing the evidence. Theaching history. London: The Historical Association, (48), pp 13-17.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In Barca, I. (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-57). Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Barata, Manuel Themudo (Dir.) (1996). *Portugal e os conflitos Internacionais. Para uma História Militar Portuguesa*. Lisboa: Diário de Notícias.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de psicopedagogía*. Coruña: Universidade da Coruña.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a Pensar em História: Um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14 (1). Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, pp. 239-261.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião da aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos Pedagógicos-Didácticos. Lisboa: A.P.H.



- Barca, I. (2001). (Org.) *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004) (Org.) *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projecto à avaliação. In Barca, I. (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, pp. 131
- Barca, Isabel (1999). *O Ensino da História*, Boletim (III Série), nº 15. Associação de Professores de História.
- Barca, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos. Resultados de Investigações nos Estados Unidos da América e na Irlanda do Norte. In Barca, I. (Org.) *Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp. 55-68) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania. In Barca, I. (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp.11-27) Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Bernardino, Teresa (1986). *Sociedade e Atitudes Mentais em Portugal (1777-1810)*. Maia: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Bloch, Marc (1976). *Introdução à História*. Lisboa: Coleção Saber. Publicações Europa-América.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Britt, M. A. (1994) Learning from History texts: from causal analysis to argumental model. in Leinhardt, G.; Beck, I. L. & Stainton, C. Teaching and Learning in History. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 47-84.
- Capela, José Viriato et al. (2008). *As Invasões Francesas e a Restauração Nacional de 1808. Programa do Colóquio e Textos de Referência*. Braga: Arquivo Distrital de Braga. Universidade do Minho.
- Cardoso, A. M. & França, A. (2008). *Correspondência Luso-Brasileira – Das Invasões Francesas à Corte no Rio de Janeiro (1807-1821)*. Vol.1. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Carretero, M. & Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. In Cartes, F. & Plass, M. (Eds). Construcción del conocimiento. Barcelona. Editorial Paidós.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Collingwood, R.G. (1994). *A ideia da História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dosse, F. A (2003). *História em Migalhas: dos Annales à Nossa História*. São Paulo: Ensaio.
- Duby, George & Lardreau, G. (1989). *Diálogos Sobre a Nova História*. Lisboa: D. Quixote.
- Duby, George (1989). O Prazer do Historiador. In Maurice Agulhon et al (Orgs.). *Ensaio de Ego -História*. Lisboa: Edições 70.
- Duby, George (1992). *A História Continua*. Porto: Edições Asa.
- Durães, Margarida & Melo, Maria do Céu (2005). As narrativas literárias como fonte histórica: “A guerra e a paz” na aula de História. In *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História, Guerra e Paz* [CD. ROM]. Associação Nacional de História. Londrina: Editorial Média. Brasil. S/p.
- Eco, Umberto (1984)). *Porquê “O Nome da Rosa”*. Lisboa: Difel.
- Eco, Umberto (2004). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

- Febvre, L. (1977). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Felgueiras, Guilherme (1950). *A Invasão Francesa e os Cegos Cantadores*. Estremadura. Boletim da Junta de Província. Lisboa. Série II, n.º 24-25 (Maio /Dez)
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foucault, Michael (1988). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70
- Le Goff, Jacques (1984). *Documento/Monumento*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Le Goff, Jacques e outros. (s/d). *A Nova História*. Lisboa: Edições 70.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, I. (Org.) *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.13-27). CEEP. Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In Barca, I. (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-57). Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Lopes, J. & Melo, M. C. (2003). Narrativas Históricas e Ficcionalis – a fruição estética e os saberes disciplinares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, nº 8 (Vol. 10), Ano 7*, 1124-1133 [CD. ROM].
- Magalhães, O. (2003). Concepções de professores sobre a História e o Ensino da História: Um estudo no Alentejo. In Barca, I. (Org.) *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp.9-18). Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Marques, A. H. de Oliveira (1984). *História de Portugal, Vol. II*. Lisboa: Palas Editores
- Marrou, H. (1976). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster.
- Matos, Henrique (2000). *O Minho e as Invasões Francesas. Uma perspectiva Municipal*. Braga: Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho.

- Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (2006). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Coleção Estudos. Reflexões 2. Lisboa: A.P.H.
- Melo, M. C. (2003a). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu & Durães, Margarida (2004). A leitura de romances e a aprendizagem da História contemporânea. In Melo, Maria do Céu & Lopes, José Manuel. (Org.) *Narrativas Históricas e Ficcionais. Recepção e produção de professores e alunos*. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. 59-79.
- Melo, Maria do Céu (2003). Eu sou um escritor de H(h)istórias! As competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In. APP (Org.). *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Lisboa: Lisboa Editora & Associação de Professores de Português. 341-357.
- Melo, Maria do Céu (2003b). Os Saberes dos Professores de H(História (s)! – as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da H (h)istória. Universidade do Minho. In APP (Org.). *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Associação de Professores de Português. Lisboa Editora.
- Melo, Maria do Céu e Lopes, J. (2004a). (Org.) *Narrativas Históricas e Ficcionais. Recepção e produção para Professores e Alunos. Actas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (Org.) (2009). *O Conhecimento (Tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu & Siman, Lana (Orgs.) (2010). *Discursos na aula de História. Estudos no Brasil e em Portugal* (No prelo).
- Ministério da Educação (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação (2009). *Informação n.º 18/09*. Prova de Exame Final de Âmbito Nacional de História A. G.A.V.E.
- Osborne, R. & Withrock, M. (1983). Learning science: a generative process. *Studies in Science Education*, 64 (4), 489-508.
- Pais, José Machado (1999). Consciência Histórica e Identidade. *Os Jovens Portugueses Num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Piaget, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sandra Jatahy Pesavento (2006). *História & literatura: uma velha-nova história*. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Debates. Puesto en línea el 28 janvier 2006. <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>
- Serrão, Joaquim Veríssimo (1982). *História de Portugal. Vol. VI*. Lisboa: Editorial Verbo
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In Dickinson, A., Lee, P. & Rogers (Eds). *Learning History*. London: Heinemann.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar (1984). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Stake, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tengarrinha, José Manuel (1989). *História da Imprensa Periódica Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tengarrinha, José Manuel (2006). *Imprensa e Opinião Pública em Portugal*. Coimbra: Edições Minerva.
- Torgal, Luis Reis (1989). Cultura Política Mentalidades. *Revista de História das Ideias*, 11. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias. Faculdade de Letras.
- Van der Dussen, W.J. (1991). The Historian and his evidence. In Van der Dussen W.J. & Rubinoff, L. (Eds) *Objectivity, method and point of view: essay in the philosophy of History* (pp. 154-169). Leiden: E.J. Brill.

Veríssimo, H. A. (2004). *Para que Serve a História?* In *Boletim. N° 27, 28*, Associação de Professores de História.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.

Vicente, A. P. (1995). *Reflexos da Política de Godoy relativa a Portugal: um projecto de conquista da Galiza em 1796, Amar, sentir e viver a história*. Estudos de homenagem a Joaquim Veríssimo Serrão. Lisboa: Edições Colibri.

Vicente, A. P. (2007). *Guerras e Campanhas Militares da História de Portugal*. Matosinhos: Quidnovi

White, Hayden (1999). *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

### **Fonte Primária / Catálogos**

Costa, José Daniel Rodrigues da (1808). *Protecção á Franceza*. In Fundo Barca-Oliveira. Braga: Arquivo Distrital de Braga.

Catálogo do Fundo Barca-Oliveira da Biblioteca Pública de Braga. Portugal da Revolução Francesa ao Liberalismo. Actas do Colóquio / 4-5 Dezembro (1986).

### **Sites**

[www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XVIII/pdf/PAINEL%20PDF/Beatriz%20Ramalho%20Ziober.pdf](http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XVIII/pdf/PAINEL%20PDF/Beatriz%20Ramalho%20Ziober.pdf)  
(acedido em 20.05.09)

[www.dgidec.minedu.pt/programs/prog\\_hom/historia\\_a\\_10\\_11\\_12\\_cg\\_homol\\_nova\\_ver.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/programs/prog_hom/historia_a_10_11_12_cg_homol_nova_ver.pdf)  
(acedido em 30.06.09)

**ANEXOS**

---

**ANEXO 1**



Ex.mo Sr. Presidente do Conselho Executivo

Da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado

Eu, Rosa Maria Alves Gomes, professora do Quadro de Escola, do grupo 400 (História), encontra-se a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação/Supervisão Pedagógica do Ensino da História e Ciências Sociais da Universidade do Minho, orientada pela professora doutora Maria do Céu Melo. Este estudo insere-se no paradigma de estudos em Cognição Histórica. Para a implementação deste estudo é necessário a aplicação de um instrumento de recolha de dados (um questionário) a alunos do 11º e 12º anos.

Pelo exposto, vem solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> que se digne conceder permissão para a aplicação do instrumento de recolha de dados de modo a preparar a dissertação no âmbito do referido mestrado.

Sem outro assunto,

Com os melhores cumprimentos

Pede deferimento

Joane, 30 de Outubro de 2008

A professora

---

(Rosa Maria Alves Gomes)

---

**ANEXO 2**

## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

**Assunto:** Pedido de autorização para participação num estudo no âmbito de um Mestrado.

Rosa Maria Alves Gomes, professora de História na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado e aluna de Mestrado em Educação/Supervisão Pedagógica do Ensino da História e Ciências Sociais da Universidade do Minho, no âmbito da elaboração da sua dissertação de mestrado, orientada pela professora doutora Maria do Céu Melo, propõe-se realizar um estudo com alunos do 12º G.

Pelo exposto, vem, assim, pedir autorização para a participação do seu educando no referido estudo.

Com os melhores cumprimentos

A professora

---

(Rosa Maria Alves Gomes)

---

Eu, Encarregado de Educação do aluno (a) \_\_\_\_\_ nº  
\_\_\_\_ do 12º ano, turma G, declaro autorizar a participação do meu educando no referido estudo.

O (A) Encarregado(a) de Educação

---

**ANEXO 3**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

**Assunto:** Pedido de autorização para participação num estudo no âmbito de um Mestrado.

Rosa Maria Alves Gomes, professora de História na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado e aluna de Mestrado em Educação/Supervisão Pedagógica do Ensino da História e Ciências Sociais da Universidade do Minho, no âmbito da elaboração da sua dissertação de mestrado, orientada pela professora doutora Maria do Céu Melo, propõe-se realizar um estudo com alunos do 11º E.

Pelo exposto, vem, assim, pedir autorização para a participação do seu educando no referido estudo.

Com os melhores cumprimentos

A professora

---

(Rosa Maria Alves Gomes)

---

Eu, Encarregado de Educação do aluno (a) \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ do 12º ano, turma G, declaro autorizar a participação do meu educando no referido estudo.

O (A) Encarregado(a) de Educação

---

**ANEXO 4**

## Questionário 1 (estudo Exploratório)

Nome: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

### Leia com atenção o texto poético que se segue:

Que vem a ser ter entrado  
Dias antes do Natal  
Tropa estranha em Portugal  
Mal calçada, e mal vestida,  
Esfaimada e intropecida  
De cançasso, ou de fraqueza?  
He protecção á Franceza.

Que vierão cá fazer,  
Sem lhe mandarmos recado?  
Comerem-nos pão, e gado,  
Pondo tudo em confusão!  
Desta gente a protecção  
Tem diversa natureza!  
He Protecção á Franceza.

Deixem-se estar socegados  
As proclamações dizem:  
Pilhavão tudo, que vião,  
Com sistema de terror;  
Mas este grande favor  
Feito á gente portugueza,  
He protecção á Franceza.

(...)  
Desterrar-nos a Regencia,  
Coarctar os jornaes á gente,  
Mandar vir novo Intendente,  
Que leve também o bôlo,  
Fazendo o público tólo,  
Que conhece esta surpresa,  
He protecção á Franceza.

(...)

Abrir do Correio as cartas  
Para fazer criminosos,  
Pondo os povos receosos  
De escreverem as verdades,  
Este montão de maldades  
He do juízo fraqueza,  
He protecção á Franceza.

Alguns dos nossos tem culpa  
Dos males, que se fizerão;  
Com as denúncias que derão,  
Mancharão seus semelhantes:  
Mas ouvirem-se tratantes,  
E muita gente se preza,  
He protecção á Franceza.

(...)

Roubar os Templos sagrados,  
Roubar a Casa Real,  
Entrar na Patriarchal  
Em nove mezes hunm dia!  
Portugal, quem tal diria!  
Mas este mal, que te leza,  
He protecção á Franceza.

(...)

Por vingança ir aos Conventos  
E com rancor, sem piedade  
Matar o Clerigo, e o Frade,  
Fazer os povos fugir,  
E nos seus bens fazer preza!  
He protecção á Franceza.

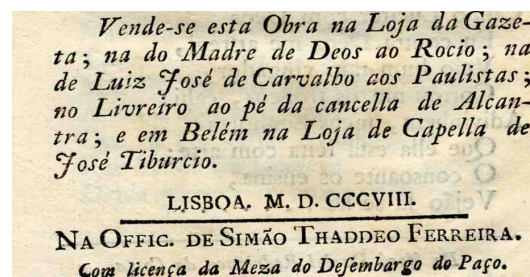
(...)

Perder a vida Hum soldado,  
Que em saques foi cão de fila.  
E achar-se-lhe na moxila  
Orelhas, e mãos cortadas,  
De brincos, e aneis ornadas,  
Este horror da natureza,  
He protecção á Franceza.

(...)

Deixar impunes os crimes,  
Quando algum dos seus os faz,  
E fuzilar Hum rapaz,  
Cujá culpa era a demência,  
Faz gritar a consciência:  
Despotismo sem defeza  
He protecção á Franceza.

(...)



COSTA, José Daniel Rodrigues da, *Protecção á Franceza*,  
1808, in Fundo Barca-Oliveira

1. **Identifique** o tipo de fonte aqui presente. Justifique a sua resposta.

---

---

2. **Qual terá sido a intenção do autor** ao criar esta poesia? Justifique a sua resposta

---

---

---

3. **Identifique** o estatuto social do autor deste texto poético. Quais os aspectos presentes nesta poesia que corroboram a opinião por você apresentada?

---

---

---

4. A **quem** (que público? Leitores?) **se destinaria** este tipo de poesia? Justifique a sua resposta

---

---

---

5. **Contextualize** os acontecimentos a que se refere o texto poético.

---

---

---

---

---

---

---



6. **Como é que o autor qualifica** a actuação desta tropa em Portugal? Exemplifique com frases do texto.

---

---

---

---

---

7. **Qual é a opinião do autor** quanto à actuação da população portuguesa perante o invasor? Exemplifique com frases do texto.

---

---

---

---

---

8. A partir da leitura desta fonte e dos conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, **elabore um texto** onde apresente **argumentos a favor e contra** as invasões francesas em Portugal.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!

---

## **ANEXO 5**

## Questionário 2 (estudo Principal)

Nome: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

### Leia com atenção o texto poético que se segue:

Que vem a ser ter entrado  
Dias antes do Natal  
Tropa estranha em Portugal  
Mal calçada, e mal vestida,  
Esfaimada e intropecida  
De cançasso, ou de fraqueza?  
He protecção á Franceza.

Que vierão cá fazer,  
Sem lhe mandarmos recado?  
Comerem-nos pão, e gado,  
Pondo tudo em confusão!  
Desta gente a protecção  
Tem diversa natureza!  
He Protecção á Franceza.

Deixem-se estar socegados  
As proclamações dizião:  
Pilhavão tudo, que vião,  
Com sistema de terror;  
Mas este grande favor  
Feito á gente portugueza,  
He protecção á Franceza.

(...)  
Desterrar-nos a Regencia,  
Coarctar os jornaes á gente,  
Mandar vir novo Intendente,  
Que leve também o bôlo,  
Fazendo o público tôlo,  
Que conhece esta surpresa,  
He protecção á Franceza.

(...)

Abrir do Correio as cartas  
Para fazer criminosos,  
Pondo os povos receosos  
De escreverem as verdades,  
Este montão de maldades  
He do juízo fraqueza,  
He protecção á Franceza.

Alguns dos nossos tem culpa  
Dos males, que se fizerão;  
Com as denúncias que derão,  
Mancharão seus semelhantes:  
Mas ouvirem-se tratantes,  
E muita gente se preza,  
He protecção á Franceza.

(...)

Roubar os Templos sagrados,  
Roubar a Casa Real,  
Entrar na Patriarchal  
Em nove mezes hunm dia!  
Portugal, quem tal diria!  
Mas este mal, que te leza,  
He protecção á Franceza.

(...)

Por vingança ir aos Conventos  
E com rancor, sem piedade  
Matar o Clerigo, e o Frade,  
Fazer os povos fugir,  
E nos seus bens fazer preza!  
He protecção á Franceza.

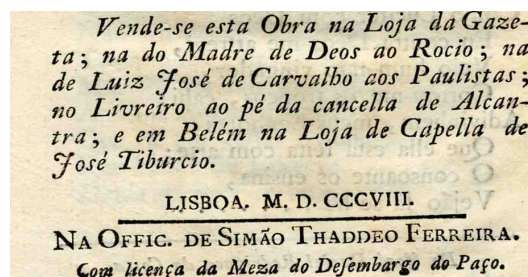
(...)

Perder a vida Hum soldado,  
Que em saques foi cão de fila.  
E achar-se-lhe na moxila  
Orelhas, e mãos cortadas,  
De brincos, e anneis ornadas,  
Este horror da natureza,  
He protecção á Franceza.

(...)

Deixar impunes os crimes,  
Quando algum dos seus os faz,  
E fuzilar Hum rapaz,  
Cuja culpa era a demência,  
Faz gritar a consciência:  
Despotismo sem defeza  
He protecção á Franceza.

(...)



COSTA, José Daniel Rodrigues da, *Protecção á Franceza*, 1808, in Fundo Barca-Oliveira

1. **Identifique** o tipo de fonte aqui presente. Justifique a sua resposta.

---



---

2. **Qual terá sido a intenção** do autor ao criar esta poesia? Justifique a sua resposta

---



---



---

3. **Identifique** o estatuto social do autor deste texto poético. Quais os aspectos presentes nesta poesia que corroboram a opinião por você apresentada?

---



---



---

4. A **quem** (que público? Leitores?) **se destinaria** este tipo de poesia? Justifique a sua resposta

---



---



---

*A entrada das tropas napoleónicas em Portugal e o estabelecimento de um governo estrangeiro em finais de 1807, emocionou as populações e fez aparecer grande quantidade de literatura anti-francesa, muitas vezes clandestina e anónima. Muita desta poesia era vendida pelos cegos que a cantarolavam pelas ruas, sobretudo na cidade de Lisboa, de que é exemplo o seguinte extracto:*

**Fonte 2:**

“Em nome da benta hora!  
 Vêr Francezes, nem pintados;  
 São homens atraíçoados.  
 Huns por dentro, outros por fora:  
 Tudo foi de voz em fora  
 Desne que essa gente entrou;  
 Assim velha, como sou,

Avera d'eu alcançar  
Ser bruxa para esganar  
Quem tal Praga desejou.

A praga de Portugal,  
Já lá vai, já se acabou,  
Devia queimar se vivo,  
Quem tal praga desejou.”

FELGUEIRAS, Guilherme - A Invasão Francesa e os Cegos Cantadores.  
Estremadura. Boletim da Junta de Província. Lisboa. Série II, n.º 24-25 (Maio-Dez. 1950), p. 189.

5. **Que reacções provocaria** na população transeunte a audição deste tipo de texto rimado (fonte 2)?

---

---

---

---

---

6. **Contextualize** os acontecimentos a que se refere o texto poético.

---

---

---

---

---

7. **Como é que o autor qualifica** a actuação desta tropa em Portugal? Exemplifique com frases do texto.

---

---

---

---

---

8. **Qual é a opinião do autor** quanto à actuação da população portuguesa perante o invasor? Exemplifique com frases do texto.

---

---

---

---

---

---

9. A partir da leitura desta fonte e dos conhecimentos que já adquiriu sobre esta temática, **elabore um texto** onde apresente **argumentos a favor e contra** as invasões francesas em Portugal.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!